

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

O Envolvimento dos Pais no Jardim-de-Infância:

As ideias dos Educadores-de-Infância

Catarina Miguel da Fonseca

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

O Envolvimento dos Pais no Jardim-de-Infância:

As ideias dos Educadores-de-Infância

Catarina Miguel da Fonseca

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

Dissertação de Mestrado orientada pela
Professora Doutora Carolina Carvalho
UNIVERSIDADE DE LISBOA

2011

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação constituiu desde logo um grande desafio pelo que tal só foi possível concretizar com o apoio incondicional de muitos que agora relembro.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Carolina Carvalho, pelo seu apoio, atenção, simpatia, disponibilidade incondicional na fase final do trabalho, sem ela não era possível a concretização desta investigação.

A todos os professores que fizeram com que fosse possível concluir o mestrado com êxito e que sempre me deram apoio, incentivando a seguir em frente.

De um modo especial, para as instituições onde decorreu o estudo e para os educadores-de-infância que nele participaram.

Para os meus amigos, que me ajudaram em momentos cruciais e que por vezes sentiram a ausência. A eles que carinhosamente me incitaram a continuar o meu obrigado.

Para a minha família, a todos sem excepção, a quem dificilmente encontro palavras para agradecer toda a disponibilidade, compreensão, apoio moral e incentivos constantes, nos bons e maus momentos. Pelas ausências e faltas de paciência, o meu muito obrigado, sem eles a realização desta tese teria sido bem mais difícil.

RESUMO

O envolvimento dos pais no Jardim-de-Infância é hoje encarado como um aspecto tão fulcral quanto os outros elementos do processo educativo do indivíduo, sendo considerado um procedimento que favorece não só o jardim-de-infância enquanto espaço físico como também como um espaço de interações fundamentais para um desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

A tarefa de educar é difícil de concretizar e a sociedade e tudo o que ela contém, sempre em constante mutação, exigem à escola, neste caso específico, ao jardim-de-infância, constantes mudanças, de forma a satisfazer todas as necessidades dos alunos e também das suas famílias. As mudanças que se têm vindo a verificar, quer na sociedade, quer nas estruturas familiares, reflectem-se inevitavelmente na vida da escola.

Desta forma e, partindo da necessidade de transformar o jardim-de-infância num espaço aberto ao envolvimento e à participação de todos, os pais são cada vez mais elementos de intervenção fundamental a todo este processo. A escola, por outro lado, é vista como um agente de socialização da criança, assim é de todo fundamental a colaboração e o trabalho em parceria entre o jardim-de-infância e os pais.

O envolvimento dos pais na escola tem sido estudado e alvo de reflexões de vários investigadores que se debruçaram sobre este tema. Nas leituras efectuadas, e apresentadas no Capítulo 1, acerca do envolvimento dos pais na escola, reparamos que a maioria dos estudos foram realizados no 1º Ciclo do Ensino Básico, representando contextos diferentes.

Com a nossa investigação, e enquanto educadores-de-infância, tentámos compreender o nível de envolvimento que se estabelece entre os pais e o jardim-de-infância, decidimos optar por uma metodologia quantitativa, tendo como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. Este questionário contou com a participação de trinta educadores-de-infância do Concelho da Lourinhã e abrangeu todos os jardins-de-infância deste concelho, incluindo jardins-de-infância públicos, particulares e de solidariedade social pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Lourinhã.

A presente investigação desenvolveu-se no âmbito do envolvimento que os pais mantêm com o jardim-de-infância e teve como pergunta de partida: Quais as percepções dos educadores-de-infância acerca do envolvimento dos pais no jardim-de-

infância? Os objectivos definidos procuraram conhecer quais as condições da participação e do envolvimento dos encarregados de educação no jardim-de-infância, percepcionada pelos educadores de infância; identificar diferenças percepcionadas pelos educadores-de-infância nas competências promovidas pela educação pré-escolar entre crianças cujos pais participam e os que não participam; compreender de que forma os educadores-de-infância promovem esse mesmo envolvimento e o que fazem quando este não existe e; recolher informação pertinente que permita contribuir significativamente para a participação dos encarregados de educação no jardim-de-infância.

Concluimos do nosso estudo que no concelho da Lourinhã as educadoras percepcionam uma boa colaboração entre os pais e o jardim-de-infância e que um maior envolvimento por parte dos pais no jardim-de-infância tem influência directa no sucesso educativo dos filhos e por conseguinte a aquisição de novas competências. Os resultados que obtivemos levam-nos a concluir que a participação dos pais é um elemento fundamental no Jardim-de-Infância. Este estudo inclui, também, limitações e sugestões para futuras investigações.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Pré-Escolar; Jardim-de-Infância; Envolvimento; Participação; Educadores-de-Infância; Pais.

ABSTRACT

Now-a-days, parental involvement in Pre-School is as important as any other element of the individual educational process, being considered a procedure that, doesn't only favor kindergarten as a physical space but as well as a place where fundamental and keys interactions happen towards a healthy and balanced child development.

The teaching role is hard to materialize, the society and everything it encompasses, is always in constant mutation. This requires that schools, in this specific case, kindergarten, adapt and change, in a way that all the children's and family's needs are fulfilled. Changes that we have seen, either in society or in family structures, have a reflection in school life.

From this point of view, and based on the need to transform kindergarten into a room open to involvement and contribution of everyone, parents are becoming even more important key elements to the whole process. School, on the other hand, is seen as an agent of socialization of the child and, therefore, it is fundamental the collaboration and partnership between kindergarten and parents.

Parental involvement in school has been studied and been an object of reflection from several researchers that have embraced the subject. On our readings about parental involvement in school, shown on Chapter 1, we could see that the majority of the studies have been made on the 1º Ciclo Ensino Básico, portraying different contexts.

With our investigation, and as Pre-School Teachers, we tried to understand the level of involvement that is established between parents and the kindergarten, so we choose to use a quantitative methodology, having the inquiry been done by questionnaire as our instrument for data collection. This questionnaire was presented to and had the contribution of 30 Pre-School Teachers from Lourinhã County and it has covered all the Kindergartens from this County, including private, public and welfare kindergartens belonging to Lourinhã School Groups.

The following research has developed around the concept of parental involvement with the kindergarten and its start question was: What perceptions do Pre-School Teachers have of Parental Involvement in Kindergarten? The goals that were set tried to understand the ways that parents were involved and participated on the kindergarten life; identify the differences that Pre-School Teachers see between children whose parents are more involved or not; understand in what way Pre-School Teachers

promote parental involvement and what do they do when it doesn't exist; gathering relevant information contributes significantly to allow the participation of parents in the Kindergarten.

From our study we concluded that in the county of Lourinhã, Pre-School Teachers perceive a good partnership between parents and the kindergarten and that a greater involvement from the parents has direct effect on the educational success of their children and, therefore, the acquisition of new competencies.

The results that we obtained take us to concluded that parental involvement is a key element in the Kindergarten. This study also include restrictions and suggestion to further investigations.

KEY-WORDS: Pre-School Education; Kindergarten; Involvement; Participation; Pre-School Teacher; Parents.

ÍNDICE

Capítulo 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
1.1. A Educação-de-Infância em Portugal	2
1.1.1. Educação Pré-Escolar vs. Educação-de-Infância	2
1.1.2. Breve abordagem histórica da Educação-de-Infância	4
1.1.3. Desenvolvimentos Recentes na Educação-de-Infância	8
1.1.4. O Educador-de-Infância como construtor e gestor do currículo	11
1.2. A Família em Portugal	15
1.2.1. O conceito de família	15
1.2.2. Estilos educativos parentais e estruturas familiares	17
1.2.3. A noção de família numa perspectiva sistémica	19
1.2.4. As mudanças nas famílias	23
1.3. A evolução da Participação e do Envolvimento Parental em Portugal	26
1.3.1. Definição de Participação e de Envolvimento	29
1.3.2. Formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos	31
1.3.3. Dimensões do envolvimento dos pais na escola	33
1.4. A Promoção da Participação e do Envolvimento Parental	38
1.4.1. Estratégias a utilizar no sentido da promoção da participação e do envolvimento	38
Capítulo 2 – METODOLOGIA	42
2.1. Justificação e Descrição do Contexto do Estudo	43
2.2. Pergunta de Partida	45
2.3. Objectivos do Estudo	46

2.4. Hipóteses	47
2.5. Variáveis Estudadas	48
2.5.1. Variável Dependente	48
2.5.2. Variáveis Independentes	48
2.6. Metodologias	49
2.7. Participantes	50
2.8. Estratégias de Recolha de Dados	51
 Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
3.1. Apresentação de Dados	56
3.1.1. Caracterização da Amostra	56
3.1.2. Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância	63
3.1.3. Influência do Envolvimento dos Pais nas Crianças	81
 Capítulo 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
4.1. Discussão dos Resultados	85
4.2. Conclusão	88
4.3. Recomendações e pistas para futuras investigações	90
 ANEXOS	91
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
 LEGISLAÇÃO	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Bronfenbrenner	20
Figura 2 - Patamares de envolvimento dos pais, segundo Ávila Lima	37
Figura 3 – Género	57
Figura 4 – Idade	58
Figura 6 – Habilitações Académicas	59
Figura 7 – Tempo de Serviço	60
Figura 8 – Tipo de Escola	62
Figura 9 – Frequência em Acções de Formação	63
Figura 10 – Grau de Importância do envolvimento dos pais no J.I.	65
Figura 11 – Assuntos com maior frequência a conversar com os pais	66
Figura 12 – Momentos de reunião com os pais	67
Figura 13 – Envolvimentos dos progenitores	67
Figura 14 – Comunicação Jardim-de-Infância/Família	70
Figura 15 – Comportamentos proactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância	72
Figura 16 – Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa.....	74
Figura 17 – Comportamentos reactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância	76
Figura 18 – Comparação de Médias entre as diferentes Categorias	78
Figura 19 – Frequência das quatro categorias	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Género	56
Quadro 2 – Idade	57
Quadro 3 – Habilitações Académicas	58
Quadro 4 – Tempo de Serviço	59
Quadro 5 – Grupo de Crianças	60
Quadro 6 – Tipo de Escola	61
Quadro 7 – Frequência em Acções de Formação	62
Quadro 8 – Grau de importância do envolvimento dos pais no J.I.	64
Quadro 9 – Assuntos com maior frequência a conversar com os pais	65
Quadro 10 – Momentos de reunião com os pais	66
Quadro 11 – Envolvimento dos progenitores	67
Quadro 12 – Comunicação Jardim-de-Infância/ Família	69
Quadro 13 – Comportamentos proactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância	71
Quadro 14 – Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa	73
Quadro 15 – Comportamentos reactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância	76
Quadro 16 – Comparação das Médias entre as diferentes Categorias	77
Quadro 17 – Frequência das quatro Categorias	78
Quadro 18 – Estudo dos itens: média, desvio-padrão e correlação item-total	79

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo irá ser feito um enquadramento teórico para compreendermos quais as transformações que ocorreram na Educação-de-Infância e na sociedade até aos dias de hoje. Nesse sentido poderemos chegar mais facilmente ao objectivo deste estudo: saber se actualmente os pais são membros envolvidos e participativos na educação dos seus filhos. Assim, este enquadramento será dividido em três partes: (1) a Educação-de-Infância em Portugal, (2) a Família em Portugal, (3) a evolução da Participação e do Envolvimento Parental em Portugal.

1.1.A Educação-de-Infância em Portugal

Para se compreender o que é, na actualidade, a Educação-de-Infância em Portugal, tem que se ter em conta a análise da evolução sócio-histórica que está directamente ligada com a evolução sócio-política que o país sofreu nos últimos anos. Assim, torna-se necessária uma distinção entre o conceito de Educação Pré-Escolar e o conceito de Educação-de-Infância uma vez que é comum pensar-se em ambos os conceitos como sinónimos.

1.1.1. Educação Pré-Escolar vs. Educação de Infância

Formosinho (1996) refere a importância que a Educação Pré-Escolar tem vindo a ganhar desde os últimos 20 anos, sublinhando o sucesso escolar e pessoal das crianças e do progresso do sistema educativo. Contudo, o conceito de Educação Pré-Escolar é um conceito muito abrangente e ambíguo e, geralmente, confundido com o conceito Educação-de-Infância.

O conceito de Educação-de-Infância refere-se ao processo educativo que envolve a criança desde que nasce até que entra na escola obrigatória. Tem como objectivos a formação de cidadãos autónomos, íntegros e de aumentar as suas capacidades e competências, preparando-o para o futuro. A Educação Pré-Escolar aparece mais ligada à finalidade social, colocando a sua tónica no desenvolvimento. É vista como uma preparação para o processo académico, sujeita a seguir um plano curricular, integrando a formação da criança no sistema escolar. É frequentemente associado à finalidade educativa, colocando o seu auge na aprendizagem.

A definição de Homem (2002, p.23) refere a abrangência do conceito de Educação Pré-Escolar como sendo “o conjunto de serviços e de acções familiares e extra-familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos”.

Segundo Cardona (1997) “(...) enquanto que a expressão Educação Pré-Escolar reforça o papel deste ensino como forma de preparar as crianças para a escola, a expressão educação de infância é geralmente utilizada no sentido de reforçar a sua finalidade de dar resposta específica às necessidades e capacidades das crianças desta idade” (p.20).

Estes dois conceitos traduzem a sua controvérsia também na duração da Educação Pré-escolar assim como à idade em que se dá o seu início. Segundo Homem (2002), a Educação Pré-Escolar inicia-se logo com o nascimento da criança e envolve toda uma panóplia de realidades, que de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), podem ser serviços complementares que em articulação com a educação da família se destinam a crianças entre os três anos e a entrada no ensino básico.

Silva (1991) faz também uma nítida separação entre os dois conceitos, ao considerar que a Educação Pré-Escolar tem como objectivo a satisfação das necessidades futuras da criança, nomeadamente as exigências da escolaridade básica. Acrescenta também que a Educação-de-Infância é aquela que se baseia no princípio de que o sucesso equilibrado do estado adulto assenta no reforço daquilo que a infância tem de único.

1.1.2. Breve abordagem histórica da Educação-de-Infância

A Monarquia Constitucional

Em Portugal, as origens da educação pré-escolar remontam à altura da Revolução Industrial. Em 1834 foi criada a primeira instituição pré-escolar mas só quase cem anos depois o Ministério da Educação criou uma rede pública de jardins-de-infância.

Foi durante o primeiro reinado de D. Pedro IV que surgiu a primeira instituição para crianças, a “Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa”. Esta tinha como finalidade dar assistência aos pais e “dar protecção, educação e instrução às crianças pobres (...) tratando os meninos até aos sete anos e as meninas até aos nove anos” (Gomes, 1977, p.20). Em 1879, já existiam doze “Casas de Asilo” e foi a partir dessa altura que se começou a utilizar a expressão “jardim-de-infância”. Em Lisboa, no ano de 1882, foram criados o Jardim da Estrela e a “Associação das Escolas Móveis”, que se regiam pela “Cartilha Maternal de João de Deus”. No entanto, só em 1911 foi criado em Coimbra o primeiro Jardim-de-Infância João de Deus, para crianças dos três aos oito anos.

No final do século XVIII, em 1894, a expressão “escola infantil” substituiu “jardim-de-infância” e, dois anos depois é publicado um decreto que define que as professoras destas instituições teriam de ter como habilitações o “curso de formação de professoras da escola primária” (Cardona, 1997).

A 1ª República

Na 1ª República, em 1910, a escola infantil foi cada vez mais valorizada, sendo uma componente fundamental do sistema educativo português. Nesta altura, João de Barros fez parte de uma Comissão que visava preparar a reforma do sistema educativo

que pretendia incidir na necessidade de reformular a formação docente bem como introduzir novos métodos muito mais inovadores e adequados. Pode observar-se algumas oscilações em relação à forma como se concebia a educação de infância: “por um lado, a influencia do modelo escolar, sendo definida como missão primordial a instrução e a preparação para a escolarização futura; por outro, a tendência em valorizar a especificidade a que este ensino deve obedecer, tendo em conta as características psicológicas das crianças” (Cardona, 1997, p.15).

Durante este período foi-se notando a valorização dada à educação, mas a verdade é que, segundo dados do Anuário Estatístico de 1927, no ano lectivo de 1925-1926 existiam apenas 55 escolas e secções de ensino infantil.

O Estado Novo

No início do “Estado Novo”, a 28 de Maio de 192, a educação em Portugal sofre mudanças. Com a entrada de António Oliveira Salazar, o governo altera as suas ideologias valorizando ainda mais a educação. A sua ideologia era caracterizada como “obsessiva prioridade dada à manutenção da ordem social e à preservação da identidade/independência” (Cardona, 1977, p. 48). Esta autora refere ainda que educação de todas as crianças passa a ser efectuada pelas mães de família, devendo estas ficar em casa a tomar conta dos filhos. Deste modo, a educação é transferida para o seio familiar e passa então, a ser uma missão única e exclusiva da família. As instituições mantêm-se abertas sob alçada do Estado com o objectivo de dar apenas assistência, desprezando-se a sua função educativa.

Passados quarenta anos, foi criado o Instituto de Obras Sociais que veio engrandecer a educação de infância. Os anos sessenta foram marcados pelo início de uma nova mudança, voltando a existir uma nova abertura política e o progresso a nível social faz com que houvesse necessidade de se construírem mais instituições escolares, bem como escolas de formação para educadoras de infância. Em 1967, a Direcção Geral de Assistência Social e a Sociedade das Casas de Asilo de Infância Desvalida celebram um acordo para a existência de um curso de Auxiliares de Educação de Infância.

Em 1973, volta a haver uma nova mudança ao nível da Educação-de-Infância. Após quase quarenta anos de desintegração e, por iniciativa de Veiga Simão, a educação de infância volta a reintegrar no sistema educativo.

A “Revolução de Abril”

Em 1974, com a “Revolução dos Cravos” surgem diversos movimentos que tentaram encontrar respostas às necessidades educacionais da altura, aparecendo diversas instituições de ensino e de apoio pré-escolar de forma a auxiliar as mães no encontrar de soluções que sustentassem novas formas de actividade profissional feminina na sociedade portuguesa.

Nasce, nesta altura, uma nova concepção de Educação-de-Infância: além de se continuar a valorizar as características psicológicas das crianças, começam a considerar-se, cada vez mais, as características sociológicas, enaltecendo-se as vivências familiares e a necessidade de estas serem consideradas conteúdos fundamentais nas práticas educativas.

A 1 de Fevereiro de 1977, é publicado o Decreto-lei que cria o sistema público da Educação Pré-Escolar, que “procurou dar corpo aos ideias da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita” (Vilarinho, 2000, p.136). O ano de 1978 irá marcar, pois, o início de um novo período, com a criação da rede pública de Jardins-de-Infância do Ministério da Educação. Juntamente com a rede pública, mais virada para a vertente educativa, desenvolvia-se também outra, com raízes mais antigas e mais relacionada com a vertente social cimentada sobretudo às iniciativas das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). A distância entre as duas foi-se tornando cada vez maior e houve a necessidade de se estabelecerem estatutos, os Estatutos dos Jardins-de-Infância e o Estatuto das IPSS que consagraram essas diferenças.

Em 1979 é publicado, então, o Decreto-lei. nº 542 que consagrava os Estatutos dos Educadores-de-Infância de forma a regulamentar a Educação Pré-Escolar e define Educação Pré-Escolar como:

O início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista: assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; contribuir para corrigir os defeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar e estimular a sua realização como membro útil e necessário ao processo espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade (Formosinho, 1994, p.72).

Devido à falta de infra-estruturas que pudessem servir de suporte ao ensino Pré-Escolar, o Governos actual decide autorizar o funcionamento das mesmas em edifícios e equipamentos públicos cedidos por órgãos do poder local, designadamente as autarquias. Através desta medida, pretende acelerar a construção da rede pública de jardins-de-infância, criando, assim, condições para o desenvolvimento da mesma. Desta forma Formosinho (1994) refere que “ qualquer meio de educação antes da escola não deverá antecipá-la, mas quando muito favorecer e criar meios de defesa às crianças, através de uma educação global, para poderem integrar-se saudavelmente numa instituição tão padronizada como a escola” (pp. 70-71).

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português

Em 1986, deu-se novamente uma “Reforma Educativa” com a aprovação e publicação do diploma que oficializa a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. A LBSE veio consolidar a inserção da Educação Pré-Escolar no sistema de ensino português, reforçando a sua função educativa (Vilarinho, 2000).

No entanto, nos anos noventa, Portugal apresenta a taxa mais baixa de cobertura de Educação Pré-Escolar da União Europeia, consequência de uma desvalorização sucessiva por parte dos Governos. Nas eleições legislativas de 1995, os partidos políticos começam a demonstrar interesse por este nível de ensino devido às necessidades das famílias e no aumento da procura de instituições por parte das mesmas.

1.1.3. Desenvolvimentos Recentes na Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Em 1996, a Assembleia da República aprova, unanimemente, a Lei nº 5/97 que veio a ser publicada no ano seguinte como Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar. Um dos princípios contemplados neste diploma legislativo é o de que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Ao falar-se de educação básica, não se fala só da educação de crianças e jovens, mas sim da etapa inicial de uma educação ao longo da vida. É, então, necessário que nas diferentes etapas se promova o desenvolvimento de uma auto-estima positiva, se estimule o seu impulso exploratório e a atitude de compreensão, a capacidade de auto-organização, a iniciativa, a criatividade e, se construa a atitude básica de ligação com o mundo (Santos e Portugal, 2004).

Neste mesmo diploma legal, são apresentados os objectivos gerais pedagógicos para a Educação Pré-Escolar:

(a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; (b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; (c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; (d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam a aprendizagens significativas e diferenciadas; (e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; (f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; (g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; (h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e

encaminhamento da criança; (i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Ministério da Educação, 1997, pp. 15-16)

No mesmo diploma referem-se ainda as finalidades da Educação Pré-Escolar: (1) apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos, (2) proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual, (3) promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade e (4) prepará-la para uma escolaridade bem sucedida.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

No ano de 1996, o Despacho nº 5220/97 (II série), de 10 de Julho, publicado no D.R. nº 178, II série, de 4 de Agosto, aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Até à publicação das OCEPE, a Educação Pré-Escolar era o único subsistema educativo de Portugal que não apresentava um currículo estabelecendo a prática educativa, nos conhecimentos, criatividade e intuição do educador. Segundo Teixeira (2007) a Educação Pré-Escolar deixava escapar grande parte da sua imagem e alcance educativo à própria sociedade, que apenas entendia a Educação Pré-Escolar como um conjunto de serviços de guarda de crianças, esquecendo o seu processo educativo.

Assim, as Orientações Curriculares pretendem ser “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13). Constituem um quadro de referência para todos os educadores, trazendo unidade à Educação Pré-Escolar no sentido que poderá existir maior comunicação e diálogo entre educadores e outros parceiros, dignificando e valorizando o papel dos profissionais.

Desta forma, podemos admitir que as OCEPE são um instrumento fundamental para a prática do educador, ajudando-o na compreensão do processo educativo assim como na fundamentação de uma Educação Pré-escolar de qualidade.

O documento organiza-se de acordo com os seguintes pontos:

- (1) Princípios gerais e objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- (2) Fundamentos e Organização das Orientações Curriculares;
- (3) Orientações gerais para o educador.

No primeiro ponto é apresentado os princípios gerais e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que já foram enunciados neste mesmo capítulo.

No segundo ponto do mesmo documento, relativo aos fundamentos que sustentam e que se deverão articular sempre entre si, temos: o desenvolvimento e a aprendizagem como dois pontos indissociáveis entre si; o reconhecimento da criança como sujeito do próprio acto educativo; a construção articulada do saber e; a exigência de resposta a todas as crianças.

No terceiro e último ponto, temos as orientações gerais para o educador de infância. Este tem a responsabilidade do desenvolvimento curricular, que em articulação com o anterior descrito, deverá articular os objectivos gerais, organizar o ambiente educativo, ter em conta todas as áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, que compreende o domínio das expressões dramática, musical e plástica, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática), dar uma continuidade educativa ao processo que parte daquilo que as crianças já sabem, assim como, estabelecer uma intencionalidade educativa que decorre do seu processo de observação, planeamento, acção e avaliação, de forma a adaptar a sua prática às necessidades das crianças.

As orientações podem revestir-se de algumas funções, com o objectivo de orientar o trabalho dos educadores, como a construção de um quadro de referências para os educadores, de forma a que cada um possa escolher a sua prática e o seu modelo educativo. Outras das funções, é também a de tornar “clara e visível” a Educação-de-Infância, na medida em que deve dar a conhecer o papel e a importância da Educação Pré-Escolar, e de mostrar o trabalho dos educadores.

Em forma de conclusão, podemos dizer que as OCEPE revestem-se de princípios de actuação que não só tendem a nortear o trabalho dos educadores, como

também a estimular a capacidade inovadora de todos quantos participam e intervêm no sistema, com vista à melhoria da qualidade educativa.

1.1.4. O Educador-de-Infância como construtor e gestor do currículo

O educador-de-infância é o profissional que tem ao seu encargo e responsabilidade a orientação de uma classe infantil que poderá ir dos 4 meses aos 6 anos de idade. Cabe-lhe a função de organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança (psicomotor, afectivo, social, moral...), “tendo em especial atenção as necessidades das crianças assim como o seu meio familiar e social” (Ministério da Educação, 2001, p.9).

A profissão de educador-de-infância resultou de uma evolução que se processou ao longo do tempo e acabou por se concretizar através de suportes legais que a legitimam. Os suportes legais que clarificam a própria imagem profissional dos educadores de infância são os seguintes: (1) a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei 5/97, de 10 de Fevereiro), a clarificação da existência de uma rede nacional de Educação Pré-Escolar integrando as diferentes redes (Decreto-Lei 147/97, de 11 de Junho) a que se junta a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto); (2) o Estatuto da Carreira dos Educadores-de-Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e secundário (Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro) que foi revogado pelo Decreto-Lei Nº240/2001, de 3 de Agosto, que indica o perfil geral de desempenho profissional do educador-de-infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Conforme o descrito no Decreto-Lei Nº240/2001, no âmbito da Educação Pré-Escolar, o educador-de-infância cria e desenvolve o seu currículo, fazendo planificações, organizando e avaliando o ambiente educativo, assim como as actividades e projectos que daí advêm, com vista à construção de aprendizagens integradas. Neste sentido, Vasconcelos (2001) destaca que o educador

é convidado a tecer o currículo, cruzando os fios das várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os

saberes do educador, a sua disponibilidade e a capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias; o que a sociedade pede à educação pré-escolar (p.97).

O educador-de-infância estabelece uma relação muito estreita com cada criança, conjugando respeito, afecto e auto-confiança. Ele integra e gere todos os recursos existentes, quer na escola quer na comunidade, de forma a enriquecer todas as actividades pedagógicas que propõe.

O trabalho do educador-de-infância passa por diversos momentos no que concerne à intencionalidade educativa. É esta intencionalidade educativa que faz com que o trabalho do educador de infância ganhe consistência e que permite o sucesso da sua acção. As OCEPE exigem aos mesmos uma atitude de reflexão crítica e de investigação-acção sobre a sua prática, na certeza que não poderão ser apenas uns meros consumidores do currículo, mas sim ser uns gestores criativos, procurando estratégias que possam promover a inovação educativa. Cabe assim ao educador-de-infância (re)construir as OCEPE e transformá-las num currículo existencial, ou seja, ter em conta todas as componentes do currículo, designadamente as áreas de conteúdo, como instrumentos orientados para enriquecer as crianças com competências que poderão utilizar futuramente nos seus próprios percursos pessoais. Para isso, é necessário que ao construí-lo não se esqueça do sujeito que com ele aprende, valorizando a sua individualidade, cognição, atitudes e valores, respeitando as diferenças, no sentido de um desenvolvimento global.

Segundo Vasconcelos (2001), as Orientações Curriculares implicam a intencionalização da actividade educativa, o que significa que o educador deve planificar, colocar uma intencionalidade educativa, deve avaliar e registar.

Neste sentido, podemos dizer que na intervenção do educador esta intencionalidade educativa passa por etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (Ministério da Educação, 1997). Passamos a apresentar de forma sucinta essas etapas:

Observar

O acto de observar cada criança e o grupo é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e possíveis dificuldades, de modo a adequar o

processo educativo às necessidades existentes. A observação torna-se para a Educação Pré-Escolar, como a chave do planeamento e da avaliação, servindo de apoio à intencionalidade educativa.

Planear

Planear o processo educativo, tendo em atenção o conhecimento do grupo e de cada criança na sua individualidade, no seu contexto familiar e social, é fundamental para o desenvolvimento e para a aquisição de novas e diversificadas aprendizagens, contribuindo assim para uma maior igualdade de oportunidades.

Agir

Agir consiste na capacidade que o educador-de-infância tem em concretizar nas suas acções intenções educativas, adaptando-as às mais diversas situações e ao grupo em questão, partindo de situações e oportunidades imprevistas. Isto implica, obrigatoriamente, escolher opções, decidir, gerir conteúdos, metodologias e prioridades. A participação de outros intervenientes, como as ajudantes de acção educativa, os pais ou outros membros da comunidade são muito importantes na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador-de-infância, “é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo” (Ministério da Educação, p. 27).

Avaliar

Avaliar “o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Ao avaliar, o educador-de-infância poderá ir de encontro às necessidades do grupo, possibilitando estabelecer uma progressão das aprendizagens a estabelecer com cada criança.

Comunicar

Comunicar significar partilhar. Partilhar o quê e com quem? Com a família, com outros elementos envolvidos no processo educativo. Esta partilha constitui “um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Articular

Cabe ao educador-de-infância ser promotor de uma continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-Escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 1997). É da responsabilidade do educador estabelecer contactos com a família antes da entrada na pré-escola no sentido de melhorar a adaptação da criança, bem como facilitar a entrada na etapa seguinte.

Nesta mesma linha, Santos e Portugal (2004) destacam que a formação dos educadores-de-infância deve abarcar desde a exploração dos conhecimentos à sua análise crítica, à luz das experiências reais da vida e não apenas à aquisição de factos, estratégias e conceitos. As mesmas autoras apontam, também, para o facto de ser muito importante que os educadores de infância, individualmente ou em grupo, encontrem pequenos momentos onde possam experienciar e reflectir de forma construtiva, realçando aspectos positivos e negativos, clarificando e comunicando mais eficazmente com os outros, sobre o quê e o como.

Para concluir, o educador-de-infância é então, um agente de mudança, desenvolvendo uma actividade reflexiva e crítica sobre a sua prática, procurando encontrar estratégias que o levem a partilhar uma inovação da sua prática educativa com outros colegas. Deste modo, o jardim-de-infância é a “casa” onde todas essas transformações acontecem. É o sítio ideal para as vivências e acontecimentos diários, para as novas aprendizagens, para a realização das tarefas, um sítio onde as relações interpessoais são de extrema importância.

1.2. A Família em Portugal

1.2.1. O conceito de família

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa da construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (Diogo, 1998, p.37).

Ao nascer a criança possui algumas capacidades que lhe são próprias e a irão ajudar a desenvolver-se num determinado contexto – a família. É este contexto, de que fazem parte os pais, que deverá proporcionar à criança um ambiente saudável e privilegiado de afecto, tornando possíveis as suas relações com o mundo à sua volta.

A família é o contexto relacional mais imediato do indivíduo, assim como a sua primeira experiência colectiva. Lézine (1985) afirma que é neste primeiro grupo que nascem as primeiras trocas de valores, as crenças, os modelos de conduta e é também onde se fundamentam as primeiras organizações da personalidade. Silva (2002) refere que “os pais são os primeiros e principais educadores dos seus filhos, de tal modo que quando estes faltam podemos afirmar que a educação não será cumprida na sua totalidade” (p.89). Refere ainda que estes desempenham um papel fundamental na interiorização dos valores que são a base da verdadeira conduta moral dos filhos.

Segundo Reimão (1997, p.148) “(...) a estrutura e a actuação do grupo familiar é factor decisivo na definição do tipo e do nível da vida social de qualquer país”. Musgrave (1984), refere que a família molda a personalidade da criança durante toda a fase anterior à escola e influencia-a grandemente durante a idade escolar. Deste modo, Relvas (1996), afirma que a família tem duas funções principais, a interna e a externa. A

primeira refere-se à prestação de cuidados, assegurando as necessidades da criança a nível físico e afectivo, a segunda, à função socializadora e ao seu acompanhamento para uma melhor adaptação ao meio e à cultura que a rodeiam. A família tem as suas normas internas mas a comunidade envolvente também influencia com as suas normas, tornando-a no primeiro contexto de socialização da criança.

Duvall e Miller (citado por Stanhope, 1999) referem a importância da família enquanto geradora de afecto, proporcionadora de segurança e aceitação pessoal, proporcionadora de satisfação e sentimento de utilidade, asseguradora de continuidade de relações, proporcionadora de estabilidade e socialização e, ainda, impositora da autoridade e do sentimento do que é correcto.

Segundo Ballenato (2009), a complexidade que se apresenta em algumas faz com que os restantes membros da família, e não só os pais, partilhem funções pertencentes apenas aos pais biológicos. Assim, pode-se concluir que apesar de terem uma responsabilidade acrescida, os pais não são as únicas influências nos comportamentos das crianças. Toda a família, dentro e fora desta, contribui para o processo de socialização da criança, influenciando o seu comportamento.

Cada família vai passando de geração em geração a sua cultura, e as crianças tendem a assimilá-la e utilizá-la como modelo. Quando uma família exerce um défice de carências afectivas sobre a criança, a sua influência pode ser negativa. McGraw (2004) explica as consequências dessa falha afirmando que “quando a família é incapaz de fornecer a educação saudável de que as crianças precisam, o impacto nas suas vidas pode ser destabilizador e roubar-lhes a possibilidade de se tornarem na melhor pessoa que poderiam vir a ser”. Considera ainda que “as crianças que não devidamente socializadas apresentam problemas na sua relação com o mundo” (p.8).

Os papéis parentais concretizam-se atendendo às necessidades específicas dos filhos atendendo às suas idades, tentando corresponder positivamente às expectativas sociais atribuídas aos pais enquanto educadores. No sentido funcional, a família é orientada para a criação de determinados objectivos fazendo com que as mudanças por ela tomadas originem impactos futuros não só na família, como nos indivíduos que nela vivem (Relvas, 1996, p.17).

O ciclo vital da família reúne activamente todos os factores do próprio sistema, as características individuais e a relação entre todos os contextos que a família e os seus

subsistemas se inserem, designadamente “a escola”, e o seu percurso é feito através de estádios ou etapas.

Relvas (1996) descreveu as fases do ciclo vital da seguinte forma:

1ª Etapa – Família do casal: surgimento de um novo sistema com características próprias, com reajustamento às famílias de origem e outros novos sistemas;

2ª Etapa – Família com filhos pequenos: definição dos papéis dos pais e dos filhos, com definição dos limites face ao exterior com maior abertura às famílias de origem e comunidade;

3ª Etapa – Família com filhos na escola: reforço da abertura ao mundo extra familiar. Separação em termos internos e início da relação com o sistema escolar em termos externos;

4ª Etapa – Família com filhos adolescentes: definição de um novo equilíbrio entre o individual, o familiar e o social;

5ª Etapa – Família com filhos adultos: facilitar a saída dos filhos, renegociar a relação do casal, aprender a lidar com o envelhecimento.

1.2.2. Estilos educativos parentais e estruturas familiares

Quando nos referimos a família, referimo-nos inevitavelmente às relações que se estabelecem entre os pais e filhos. Muitos são os investigadores que têm mostrado preocupação em perceber de que forma os estilos educativos parentais influenciam o desenvolvimento dos seus filhos. É uma relação complexa que obriga os seus intervenientes a assumirem diversas atitudes, manifestando-se em estilos parentais.

Segundo Lautrey (1980, citado por Cruz, 2005), existem três possibilidades da estruturação da vida familiar: *ausência de estruturação*, sem regras; *estruturação rígida*, regras estabelecidas por ambas as partes; e *estruturação flexível*, quando há um acordo mútuo na fixação das regras, bem como no seu cumprimento. Decorrentes desta

estruturação familiar dependem as práticas educativas. Assim, se houver ausência de estruturação, a prática tende para a permissividade, na estruturação rígida, a educação reveste-se de autoritarismo, e na estruturação flexível, a norma educativa é a democracia. Os factores sociais têm um grande peso nas estruturas familiares e por conseguinte, nos estilos educativos.

Educar não é fácil e Ballenato (2009) afirma que “nas últimas décadas, ao se tentar encontrar um modo mais adequado de educar, passou-se do ‘ordeno e mando’ para a negociação de tudo. Caímos numa espécie de diálogo entre ‘desiguais’ que, numa pretensão errónea e correspondência aparente, acaba por consentir em tudo o que a criança reclama” (p. 87).

Ao nível da investigação sobre parentalidade, muitos foram os estudos sobre os estilos parentais (Baldwin, 1948; Macoby & Levine, 1957; Becker, 1964; Schaeffer, 1965, citado por Cruz, 2005), tentando descobrir uma relação entre o estilo educativo dos pais com o padrão de comportamento da criança. Os estudos de Diana Baumrind, deram um grande contributo nesta temática e deles resultou uma taxonomia de padrões educativos parentais (Baumrind, 1971, citado por Cruz, 2005):

Estilo democrático - a criança goza de autonomia e os pais estimulam a expressão dos seus desejos e sentimentos. Os pais são controladores mas também calorosos, levando os filhos à auto-confiança, à segurança e à maturidade.

Estilo autoritário, os pais exigem obediência cega, valorizando o respeito pela ordem e pela autoridade. Os castigos são automáticos quando a norma não é cumprida. São pais controladores e produzem filhos descontentes, inseguros e revoltados.

Estilo permissivo, que se caracteriza-se pela ausência de normas, pela tolerância e aceitação dos impulsos das crianças. Os pais não utilizam o poder para atingir os seus objectivos e provocam nos filhos a falta de controlo e uma maior dependência.

Estilo negligente, os pais não exigem responsabilidade aos filhos mas também não encorajam a independência. São frios e inacessíveis, não dando à criança estímulos afectivos de que necessita. Recorrem a castigos ou pressões para evitar perturbações. Os filhos tornam-se inseguros, desorientados e frustrados.

Esta relação que se cria entre pais e filho é decisiva no desenvolvimento e na formação pessoal e social da criança que teremos, mais tarde, como adulto na nossa sociedade. Porém, outras condicionantes influenciam esse desenvolvimento, nomeadamente os amigos e o meio escolar, entre outros.

1.2.3. A noção de família numa perspectiva sistémica

A perspectiva sistémica baseia-se na noção de sistema e o seu objectivo é compreender os comportamentos das pessoas e os contextos em que estas comunicam. Pretende também assimilar quais os constrangimentos e obstáculos de uma relação e promover estratégias de intervenção capazes de melhorar, se for esse o caso, essa relação.

Em 1980, a Unesco define a abordagem sistémica como sendo um método e não uma ciência, acrescenta ainda que “o seu principal objectivo é permitir a todos os que trabalham em situações complexas analisar essa complexidade, descrevê-la, compreender as suas principais anomalias, considerar os vários níveis de realidade social ou institucional” (p.13).

Para Ballenato (2009), o comportamento de cada indivíduo não é independente do seu ambiente nem das relações que estabelece no mesmo. Este autor considera que não somos entidades isoladas e que fazemos parte de sistemas nos quais desempenhamos diferentes papéis. Um sistema é um conjunto de elementos que se inter-relacionam entre si e que seguem determinadas regras e normas, mantendo uma certa ordem (Ballenato, 2009). São construídos com uma finalidade e, assim que atingem o equilíbrio, tendem a mantê-lo. Neste sentido, a concepção sistémica de família implica considerar os princípios da totalidade e da complexidade relacional de cada estrutura familiar. McGraw (2004) refere que “numa família típica de quatro pessoas, há cinco personalidades distintas, porque temos de incluir a personalidade colectiva” (p.7). A família não pode pois ser encarada de forma simplista, pois para além da estreita relação entre cada um dos membros esta assume uma identidade muito própria (Relvas, 1996).

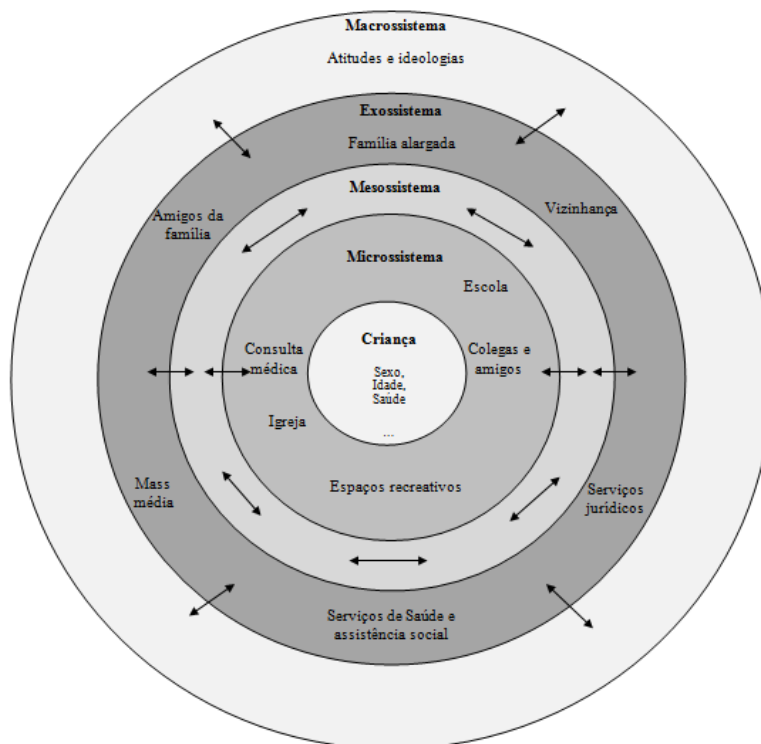
Cada família é um sistema mas faz, também ela, parte de outros sistemas mais vastos: a comunidade onde se insere, a sociedade em si, o país. Esta ideia é consistente com a ideia de Bronfenbrenner (1979) que considera que o desenvolvimento do ser humano é regulado não apenas pelo próprio indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais que dele fazem parte. Segundo Portugal (1992)

a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado, o indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (p.37).

Neste prisma, o modelo ecológico representa um esquema conceptual que nos ajuda na compreensão da relação existente entre o sujeito e o mundo que o rodeia, e consequentemente, do desenvolvimento humano (fig.1).

Figura 1

O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Bronfenbrenner



Bronfenbrenner define um modelo ecológico através de um fluxograma onde explica a relação entre o homem e o meio ambiente e o consequente desenvolvimento desta. O sujeito é colocado no centro, de forma dinâmica e em seu redor são desenvolvidos diversos níveis de interacção (Portugal, 1992): o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

A primeira estrutura, o **microssistema**, sendo o contexto mais imediato dos sujeitos exerce um papel fundamental na construção das actividades comportamentais que aparentam sistematicidade própria de processos contínuos e duradouros que constituem toda a base do desenvolvimento humano. Diogo (1998) afirma que “apesar destas actividades comportamentais poderem ser desenvolvidas individual e isoladamente (...) depressa envolvem interacções quer com outros adultos quer com outras crianças” (p. 56). Esta capacidade dos sujeitos desenvolverem conjuntamente várias actividades revela a complexidade das estruturas mentais assim como o aumento da capacidade da criança alterar o seu ambiente em função das suas necessidades.

Bronfenbrenner (1979) divide este contexto em três tipos de díades (interacção entre duas pessoas):

- i) **díade observacional** resulta da relação e da atenção recíproca entre duas pessoas, fazendo com que esta relação se transforme em díades de actividades conjuntas;
- ii) **díade de actividade conjunta** refere-se aos contextos em que duas pessoas estão envolvidas mutuamente na realização de algo comum apresentando altos níveis de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva;
- iii) **díade primária** refere-se às relações duradouras entre duas pessoas e que tanto se refere a uma relação dual como quando um deles está ausente. Nesta óptica, as crianças estão mais aptas a receber e integrarem os valores e os modos de agir de quem estabelecem este tipo de díade, os pais e a família (citado por Diogo, 1998).

A par de todas estas relações, todo o desenvolvimento psicológico da criança deve-se a interacções com as diferentes pessoas que por si só desempenham determinados papéis e que, sucessivamente, as vais modificando. Se numa primeira fase é a família quem mais contribuí para esse crescimento e desenvolvimento, não podemos esquecer que posteriormente são os contextos menos próximos, como os amigos, os vizinhos, os professores, que começam a fazer parte do imediato da criança.

O segundo contexto, o **mesossistema**, consiste segundo Berns (2001) “em inter-relações que se desenvolvem entre duas ou mais pessoas no seio de um microssistema de uma pessoa em desenvolvimento, que pode ser a família, a escola ou o grupo de pares” (citado por Magalhães, 2007, p.28). Um mesossistema é um sistema formado por muitos microssistemas e forma-se sempre os movimentos da pessoa em desenvolvimento se movimentam em direcção a um novo ambiente. Portugal (1992) acrescenta ainda que, segundo esta teoria, quanto maior for o número de contextos em que o sujeito participa, maiores serão as perspectivas de desenvolvimento.

O terceiro contexto, o **exossistema**, é uma extensão do contexto anterior e engloba as estruturas sociais em que o sujeito em desenvolvimento não participa activamente, mas que influenciam os contextos imediatos em que este se encontra: os colegas do trabalho, a vizinhança, os media, os serviços, entre outros.

O último contexto, o **macrossistema**, diz respeito “ao desenvolvimento da sociedade e da subcultura, à qual a pessoa em desenvolvimento pertence, com referência particular para os sistemas de convicção, estilos de vida, padrões de interacção social e mudanças de vida” (Magalhães, 2007, p.29). Neste sentido, “será tão inoportuno como inadequado encarar o desenvolvimento humano numa óptica em que a estrutura social de classes, as culturas dos diferentes grupos étnicos e socioculturais, as características da ruralidade e da urbanidade (...) sejam interpretadas de uma forma estática e imutável, como se o ser humano fosse um produto irremediavelmente prisioneiro da hereditariedade ou do meio” (Portugal, 1992, citado por Diogo, 1998, p.58 e 59).

Em conclusão, esta perspectiva procura compreender o processo de crescimento do ser humano nos diferentes contextos em que ele se desenvolve. Esta perspectiva ecológica torna-se assim numa perspectiva de valor no contexto sociocultural se tivermos em conta todas as mudanças que estão a ocorrer nos contextos familiares, nomeadamente as transformações ao nível dos ambientes que se têm tornado cada vez menos propícios à associação socializadora da criança.

1.2.4. As mudanças nas famílias

Muitas transformações têm ocorrido na instituição familiar ao longo dos tempos. O conceito de mudança é muito importante para se entender o funcionamento das dinâmicas familiares, pois enquanto sistema aberto a família muda e evolui, deparando-se com mudanças mais ou menos profundas, consoante o período de desenvolvimento e os contextos em que se encontra.

Muitos têm sido os debates e as investigações no sentido de reconhecer quais os efeitos da educação familiar no futuro das crianças, encarando que a família é, talvez, a instituição mais atingida pelas mudanças sociais e culturais da sociedade moderna. O papel da família tem vindo a alterar-se bem como as outras responsabilidades atribuídas naturalmente a essa instituição. Na sociedade pós-moderna, houve alterações quer a nível dos laços dos grupos sociais tradicionais, quer dos padrões ideológicos de referência. Neste sentido, o indivíduo ganha uma maior liberdade de escolha na decisão mas levanta, também, questões sobre que caminho e que valores devem orientar o seu comportamento. Simões (1996) afirma que “ (...) o individualismo contemporâneo fez perder o sentido da ‘vinculação’ e do ‘compromisso’, perdida que foi a experiência comunitária da vida” (p.125). Os indivíduos de hoje encontram um grande leque de escolhas e de formas de viver como explica Alberoni (2000),

Todas estas crenças, todos estes valores, todas estas regras foram mudadas. Hoje a televisão, o cinema e a imprensa já não propõem um único modelo de comportamento, mas um reportório de alternativas. Há muitas maneiras autorizadas de viver. (...) É como se fossem tantos papéis ou roupas que o indivíduo possa adoptar, tantas máscaras, tantos núcleos de personalidades alternativas que possam colidir ou subentrar um no outro. (p.29)

Analisando a sociedade portuguesa nos últimos trinta anos, esta tem vindo a sofrer alterações profundas. Segundo Mónica (1996, citado por Marques, 1998) em 1974 a esperança média de vida era de 68 anos, em 1996 é de 73 anos; em 1970 em apenas 47% da população havia água canalizada, esgotos em 58% e electricidade em 63%, nos dias de hoje essas percentagens mudaram para, respectivamente, 89%, 91% e

98%; no ano de 1970 apenas 48% da população possuía habitação própria, hoje essa percentagem subiu para 65%; a mortalidade infantil passou de 39 em cada 1000 para 11 em cada 1000 nos nossos dias; a despesa pública com a saúde com proporção do PIB, passou de 2% em 1970 para 4,5% actualmente; as despesas de educação todos os anos aumentam situando-se actualmente nos 5,5% do PIB, a participação das mulheres no mercado do trabalho sofreu também um aumento significativo, passou dos 15% em 1970, para 45% em 1995.

Estas transformações ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas provocaram grandes transformações no seio das famílias portuguesas, sobretudo, após a Revolução de Abril: uma brutal mudança nos valores da família, no estatuto da mulher e na sexualidade. Figueiredo (2001) constatou

uma verdadeira revolução no que respeita à permissividade dos universitários, em contraste com os pais, em relação à prática de experiências sexuais pré-matrimoniais, sobretudo no que respeita às raparigas. O mesmo se verifica quanto à aceitação pelos jovens, do trabalho feminino em pé de igualdade com o homem, em profundo contraste com as opções reveladas nas respostas dos pais. (...) Mais despreconceituosa, a nova geração, mais conservadora a dos progenitores (p.29 e p.30).

A autora refere ainda que todas estas mudanças conduziram ao que agora se chama de “uniões de facto”, famílias monoparentais e uma queda da natalidade acrescida pelo uso da contracepção e pelo facto de, agora, a mulher fazer parte do mercado de trabalho. As mudanças ocorreram, quer a nível social com ao nível do contexto familiar.

Marques (1997) reforça a ideia com a ocorrência de algumas mudanças ao nível da estrutura familiar na década de noventa, podendo ser assim enumeradas:

- Aumento das famílias monoparentais, sendo que cada uma de cinco crianças em idade escolar vive em lares ou com um único progenitor, devido essencialmente ao aumento do número de divórcios;
- Súbita diminuição do número de famílias alargadas, compostas por pais, filhos, avós, constituindo-se hoje como excepções, passando as crianças cada vez menos tempo com os avós;

- Diminuição do tempo dispendido pelos pais com os filhos;
- Aumento do número de crianças nascidas fora do matrimónio;
- As mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde, sendo que a sua crescente afirmação a nível profissional leva a um decréscimo da taxa de natalidade;
- Fragmentação das relações de vizinhança, que pressupõe a ausência de redes naturais de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem. Tal facto leva a uma maior exigência acrescida à escola com prossecução de novos objectivos.

Os pais têm menos tempo para dedicar aos filhos, o que influencia activamente o desenvolvimento dos mesmos. Bronfenbrenner (citado por Diogo, 1998) refere que “uma criança para se desenvolver necessita de um envolvimento estável de um ou mais adultos, implicando atenção e actividades conjuntas com a criança” (p.49). Nesta linha também Portugal (citado por Diogo, 1998) refere que

(...) as crianças realmente precisam de actividades conjuntas, progressivamente mais complexas, o seio de uma forte ligação afectiva (...) uma actividade requer uma OCASIÃO; actividades progressivamente mais complexas requerem não apenas uma ocasião, mas várias, isto é, requerem TEMPO; actividades conjuntas requerem ALGUÉM com quem desenvolver a actividade e o estabelecimento de uma forte relação afectiva pede ainda mais ocasiões, mais tempo e não apenas alguém para estar com a criança; mas requer, sobretudo, que seja SEMPRE A MESMA PESSOA. (p.50, letra maiúscula utilizada no original)

Marques (1998) refere que a família perdeu influência enquanto sistema de socialização, pelo facto de existir cada vez menos contacto entre adultos capazes de influenciarem pela positiva o desenvolvimento do carácter e do sistema de valores dos jovens. O modelo de família alargada e numerosa de tempos passados, tem vindo a desaparecer, dando lugar a um novo modelo com novas funções sociais, com variadas ocupações e de dimensões mais reduzidas. Esta mudança é traduzida por uma nova forma de pensar e agir, assim como um novo conceito de partilha de responsabilidades, muito distante das famílias tradicionais.

É de salientar que todas estas transformações na estrutura familiar estão em constante adaptação com as mudanças da sociedade, também ela em evolução. No entanto, é importante referir quer a par de toda esta evolução e apesar de alguma fase de instabilidade e insegurança, as famílias irão acabar por se adaptar aos novos contextos de forma positiva. Eiduson e tal (1982 citado por Schaffer 1996) verificaram que crianças de vários tipos de famílias diferentes (ditas não tradicionais) apresentam um desenvolvimento saudável. Segundo Schaffer (1996) “sob o ponto de vista da criança, parece obvio que uma família pode assumir uma grande variedade de formas e continuar a funcionar como uma base segura para um desenvolvimento saudável” (p.242).

Mas a criança é fortemente condicionada também pelo contexto escola, tanto no plano afectivo como no plano instrumental: a escola preocupa-se cada vez mais com o desenvolvimento da criança não apenas no contexto cognitivo mas sim no seu todo. Diogo (1998) refere que as escolas e as famílias terão de trabalhar em parceria para um melhoramento do relacionamento, tendo como objectivo a produção de melhores contextos de aprendizagens para os jovens.

1.3. A evolução da Participação e do Envolvimento Parental em Portugal

Como já se referiu anteriormente, durante os primeiros setenta anos do movimento escolar infantil ocorreram muitas mudanças na sociedade: ao nível da economia, com a emancipação da mulher no mercado de trabalho e ao nível da estrutura familiar, com o aumento dos divórcios e das famílias monoparentais. Assim, a visão que a sociedade tem sobre as crianças é bem diferente: desde o tempo em que se considerava a criança dispensável, passando por aquela em que era vista como um adulto em miniatura até aos dias de hoje, em que se proporciona às crianças o melhor para o seu desenvolvimento, um longo caminho foi traçado. Segundo Malaret e Vial, s.d., citado por Magalhães (2007) a evolução pedagógica da educação pré-escolar orientou-se em dois sentidos principais:

1) deixou de haver um carácter rotineiro para se deixar desenvolver o sentido criador, apelando à criatividade da criança, bem como uma evolução no conceito da socialização e;

2) os objectivos passaram a ser mais definidos e a planificação mais metódica, no sentido e proporcionar às crianças não apenas lazer mas também aprendizagens.

Foram todas as transformações ao nível do ensino e da sociedade que fez com que a participação e o envolvimento se revelassem cada vez com mais intensidade.

Antes da Revolução dos Cravos em 1974 “a política educativa (...) centrava-se na inculcação de valores tradicionalistas e na doutrinação ideológica” (Afonso, 1993, p.140). É a partir desta altura que em Portugal se começam a desenvolver sistemas de participação dos pais na vida escolar, resultado de todas as mudanças políticas da altura. Segundo Bernardes (2004) passou-se de uma ausência de liberdades fundamentais e desvalorização da participação, para um período de fomento à expressão e ao associativismo. Ainda neste mesmo ano surge o Despacho n.º68/74 de 22 de Novembro que visa que do Conselho Escolar possam fazer parte elementos fora da escola, nomeadamente encarregados de educação.

Após a Revolução de 1974, foram começando a surgir as primeiras Associações de Pais com o objectivo de melhorarem os estabelecimentos de ensino que os seus filhos frequentavam.

O Decreto-Lei n.º769-A/76 de 23 de Outubro que regulamenta a gestão das escolas veio reforçar o poder político relativamente à participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos da escola enquanto elementos da Associação de Pais e sem direito a voto. Mas é com a Lei n.º7/77 de 1 de Fevereiro e com o Despacho Normativo n.º122/79 que é concedido aos pais e encarregados de educação o direito de “dar parecer sobre as linhas gerais de política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino” (art.º1º), mas apenas aos ensinos preparatório e secundário.

Em 1982 é criado o Conselho Nacional de Educação, através do Decreto-Lei n.º125/82 de 22 de Abril. Este era constituído por 20 elementos, um dos quais pertencentes à Secretaria Nacional de Associações de Pais e outro pertencente às Associações Sindicais de professores.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º46/86 de 14 de Outubro veio contribuir e reforçar o papel activo dos pais na vida escolar, assim como contribuir para uma maior afirmação e impacto na colaboração da família na escola. “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43). Este normativo, além de reforçar a participação dos pais na educação escolar dos filhos, altera também a organização da escolaridade obrigatória e reorganiza processos participativos na definição de políticas educativas.

Posteriormente, a publicação do Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro veio estabelecer o regime de autonomia das escolas, possibilitando a cada uma gerir de forma diferenciada, respeitando as suas características. Mais uma vez, aplicou-se a todos os níveis de ensino menos à Educação Pré-escolar e ao 1º Ciclo.

O Despacho Normativo n.º98-A/92, de 20 de Junho, no seu art.º8º alínea b), enaltece a influência de vários intervenientes, desde professores, alunos e até encarregados de educação no processo de avaliação, apelando sempre ao trabalho em equipa. Reforça-se aqui a ideia de que a escola não é a única responsável pelo percurso escolar dos alunos.

Em 1993 surge um despacho que é marcante no desenvolvimento desta temática, Despacho n.º239/ME/93, de 20 de Dezembro, que actualiza a Lei das Associações de Pais e em que o Concelho Pedagógico passa a ter um representante do Pré-Escolar e do 1º Ciclo.

Já em 1998 é aprovado um novo Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio que regulamenta a autonomia e a gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, apontando para a possibilidade de existência de agrupamentos de escolas de diferentes níveis de ensino e ainda para a criação de Concelhos Locais de Educação, constituído pelas autarquias, incluindo a participação dos diversos parceiros sociais da área de educação escolar.

Recentemente e, passados dez anos, é publicado o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril que veio substituir o anterior n.º115-A/98 e que revê o “regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas”. Este refere três grandes linhas de acção: reforça a “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, sendo necessária uma abertura destes ao exterior; reforça

as lideranças das escolas com a criação do cargo do Director a quem “é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica”, assumindo, para o efeito, a presidência do Concelho Pedagógico; bem como a autonomia, considerando que lhe deve equivaler uma a melhoria do serviço publico da educação.

Pode-se dizer que um longo caminho foi tomado até chegarmos aos dias de hoje no que diz respeito à participação e ao envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos filhos. Concordamos com Montadon e Perrenoud (2001) quando afirmam que “as mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na instituição escolar e de maneira geral nas mentalidades, permitiram a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso esclarecido sobre o assunto” (p.14). Assim, de seguida abordaremos de forma mais pormenorizada dois conceitos já referidos algumas vezes - participação e envolvimento e que, além de serem um dos pontos fundamentais dessa relação são também muito parecidos, importa pois distingui-los, visto que são duas das palavras-chave do nosso trabalho.

1.3.1. Definição de Participação e de Envolvimento

Actualmente, a participação e o envolvimento da família é uma realidade e é vista com grande expectativa, pela escola e pela família. A construção de uma parceria entre ambos permite atingir objectivos mais altos e que a escola se dê a conhecer aos pais. Marques (2001) salienta que “não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objectivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos” (p.12). Para facilitar o processo educativo da criança é necessário o diálogo entre os diversos educadores da criança, no sentido de se melhorar o envolvimento e a participação entre ambos. Vasconcelos (1990) mencionando um estudo feito no pré-escolar refere que “a cooperação dos pais, com o jardim-de-infância da rede pública, não é consistente, envolvendo-se estes mais em tarefas de angariação de fundos e melhoria de instalações do que numa responsabilização no projecto pedagógico” (p.36).

Mas envolvimento e participação são dois termos que geralmente geram alguma confusão, aparecem por vezes como tendo o mesmo significado, mas eles são diferentes. Segundo Silva (2003) entende-se por envolvimento o “apoio directo das famílias aos seus educandos”, sendo que este apoio assume uma base individual (p.83). Por outro lado, para o mesmo autor, participação remete, antes, “para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (p.83). No envolvimento age-se a título individual, a participação coloca-nos perante uma atitude política. Dale (1994, citado por Silva, 2003) acrescenta que o primeiro procura isolar modos como os pais poderiam ajudar os seus filhos, o último, os modos como poderiam melhorar o sistema como um todo.

Segundo Lima (1988) a participação é vista como “o mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social e cultural, económica, etc., tomando assim as mais diversas formas – participação na administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e outras instituições, etc” (p.30).

Como exemplos da participação dos pais no meio escolar, podemos considerar os pais que participam em eventos culturais e lúdicos, como teatro, participação em festas, organização de exposições e passeios, entre outros. É uma participação mais voltada para a gestão da escola, sendo na grande maioria, pais que pertencem a associações de pais. No caso do envolvimento, podemos englobar as idas dos pais à escola para saber sobre o seu filho, as idas às reuniões de pais ou até um contacto telefónico.

A participação dos pais criará expectativas e vontade de querer obter resultados a partir desse mesmo envolvimento e isso irá contribuir para que possam proporcionar novas aprendizagens aos filhos. Diogo (1998) remete-nos para uma educação participada, onde “integra as noções de parceria, partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (p.74).

1.3.2. Formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos

Como já se referiu no ponto anterior, a participação poderá ser vista como a possibilidade de fazer parte voluntariamente nos processos de decisão em que se está envolvido, de forma a contribuir de algum modo.

Lima (1998) considera que a participação não pode ser considerada uma conquista definitiva e irreversível mesmo que esta seja formalmente consagrada porque é um processo que só existe na prática.

No que diz respeito às formas de democraticidade pode aparecer, segundo Formosinho (1989, segundo Diogo, 1998), sob duas formas - a directa e a representativa ou indirecta – a primeira é uma democracia de exercício presencial por parte de todos os sujeitos; a segunda é uma democracia protagonizada por representantes dos sujeitos, aumentando assim a distância ao poder de decidir. Ferreira (1994, segundo Diogo, 1998) acrescenta que “é uma forma de destruição da participação” (p.68). A Regulamentação pode também aparecer sob duas formas – formal ou informal -, enquanto a primeira é caracterizada por um sistema de regras formalmente organizado e explicitado o segundo existe à “margem dos estatutos ou regulamentos propriamente ditos” (Lima, 1988, segundo Diogo, 1998, p.68).

Paterman (1979, citado por Diogo, 1998) aponta para três níveis de participação em função da habilidade dos sujeitos intervirem nos processos de decisão:

1. a pseudoparticipação – os sujeitos não têm qualquer tipo de intervenção nos processos de tomada de decisão;
2. a participação parcial – os sujeitos têm poder de influenciar as decisões mas a decisão final cabe ao topo hierárquico;
3. a participação total – todos os sujeitos intervêm no processo de tomada de decisões.

Pode-se distinguir também a participação segundo a intensidade. Ferreira (1992, segundo Diogo, 1998) diferencia três tipos de intensidade:

1. a participação perfeita - quando a participação é feita em todos os momentos;
2. a participação imperfeita – quando os sujeitos não fazem parte da tomada de decisão, expressando-se apenas após consulta formal ou informal sobre uma qualquer temática;
3. a não participação – quando os sujeitos não são incluídos no processo de tomada de decisão e não se identificam com as decisões sendo forçados a obedecer.

Temos também consciência de que qualquer tipo de participação tem vantagens e desvantagens. Barreto (2002) aponta algumas vantagens ao nível da participação dos pais na escola:

- a aprendizagem do exercício dos direitos e do cumprimento dos deveres;
- o desenvolvimento da autonomia, do sentimento de confiança e da auto-estima;
- a formação cívica e a interiorização de regras do processo democrático de decisões;
- as consequências positivas no envolvimento e na motivação para agir e para avaliar os seus resultados, aumentando as possibilidades das decisões serem cumpridas;
- o decréscimo dos possíveis conflitos ou situações de inadaptação social;
- o desenvolvimento e a transformação da comunidade, com a formação dos cidadãos mais participativos, mais justos e mais solidários.

Como desvantagens o mesmo autor refere que os pais ao participarem tornam o processo de decisão mais demorado, conferindo vantagens aos mais poderosos. Assim

sendo, são mais capazes de influenciar as decisões em seu proveito e, exigindo essa transparência, os momentos de decisão e de ponderação podem ser eliminados.

Davies (1989) saliente que “as escolas podem fazer alguma diferença, mas não são a única força na luta por uma sociedade mais igualitária” (p.40). É pois, necessário que os diversos intervenientes se mobilizem de forma responsável – professores, pais/encarregados de educação, comunidade local – para podermos ter uma escola participativa.

1.2.1. Dimensões do envolvimento dos pais na escola

Muitos têm sido os autores que têm definido tipologias das diferentes modalidades de envolvimento das famílias na vida escolar, de entre os quais destacamos as de Joyce Epstein, Don Davies, Ramiro Marques e Ávila Lima, que expomos de seguida.

Joyce Epstein (1992), investigadora americana aponta para uma tipologia de envolvimento das famílias no processo educativo constituída por seis níveis que não são percebidos separadamente mas, sim, incluídos num programa integrado que possibilite aos pais a escolha de um deles. São eles (citado por Diogo, 1998, p.84-85):

- *Tipo 1: Obrigações básicas das famílias*

Este ponto corresponde a todas as actividades da responsabilidade da família de forma a assegurar as condições básicas de existência, nomeadamente saúde, alimentação, vestuário, habitação, afecto, segurança e conforto. Condições, estas, necessárias para permitir o normal desenvolvimento e aprendizagem da criança. Uma vez que este nível de ajuda aos filhos em casa tem como objectivo alertar os encarregados de educação para a importância das necessidades básicas, em primeiro lugar, a preocupação da escola deve direccionar-se para a formação de pais que pode ser feita na escola.

- Tipo 2: Obrigações básicas da escola

À escola é exigido, além das funções definidas na lei, que estabeleça com a família formas de comunicação, através de cartas, reuniões individuais e colectivas, conferências, folhetos informativos ou telefonemas. Dando-lhes assim a conhecer as diversas actividades que se desenvolvem na escola bem como o progresso das crianças.

- Tipo 3: Envolvimentos dos pais em actividades de aprendizagem em casa

Este nível corresponde ao apoio e à ajuda prestados em casa pelos pais na resolução de tarefas escolares e a educação em geral. Segundo Marques (1997) neste nível podem constar “criação de rotinas e hábitos de estudo, supervisão dos trabalhos de casa e a leitura de livros às crianças mais pequenas” (p.36). Nesta perspectiva, é tarefa da escola, no início do ano lectivo, alertar e sugerir sobre o modo como os pais podem acompanhar os seus filhos em trabalhos de casa tendo em vista uma melhor aprendizagem dos mesmos. As reuniões colectivas de pais para tratar de assuntos escolares que estejam directamente relacionados com os seus filhos também estão incluídas neste tipo de envolvimento

- Tipo 4: Envolvimento dos pais na tomada de decisão, administração e consultoria

Prevê a participação dos pais nos processos de decisões, através das Associações de Pais ou em órgãos escolares, assumindo-se como influenciadores e intervenientes na política da escola. Assim, assim os pais podem auxiliar os professores na preparação e visitas e estudo, na organização de festas e eventos e no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem.

- Tipo 5: Colaboração e intercâmbio com organizações da comunidade

Neste nível é valorizada a colaboração da escola com instituições culturais e sociais, com a qual deve compartilhar a responsabilidade de formação e educação das crianças e o acesso aos múltiplos recursos existentes. Diogo (1998) acrescenta que nele devem constar “programas que proporcionam ou coordenam a integração das famílias e dos jovens na comunidade e o acesso aos serviços de apoio como os serviços de saúde, acontecimentos culturais e outros programas” (p.85).

Quanto ao modelo de envolvimento proposto por Don Davies (1987, citado por Diogo, 1998) podemos dizer que acentua as enormes potencialidades da participação destes na tomada de decisões escolares. Assim, este modelo de envolvimento apresenta as seguintes formas:

- co-produção – refere-se a todo o tipo de actividades, individuais e colectivas na escola ou em casa, que favorecem a educação das crianças. Estas actividades incluem ajuda nos trabalhos de casa, educação de pais e apoio às escolas. E, neste sentido, os professores terão de trabalhar em conjunto, mantendo um contacto regular.
- defesa de pontos de vista – engloba todo o tipo de Comissões ou Associações de Pais que representem os interesses e os pontos de vista das famílias, com o objectivo de defesa dos seus pontos de vista, com carácter reivindicativo e interventivo no sistema escolar.
- escolha das escolas pelas famílias – neste ponto parte-se do princípio de que estes têm autonomia para escolher livremente a escola para os seus filhos. Mas são sobretudo os pais das classes média e alta que mais conhecimentos e mais poderes têm para exercer uma escolha cuidada da escola onde colocar o seu filho.

Outro dos autores que refere modos de relacionamento entre a escola e as famílias é Ramiro Marques (1997). Este apresenta três modos de envolvimento dos pais, tal como especificamos a seguir:

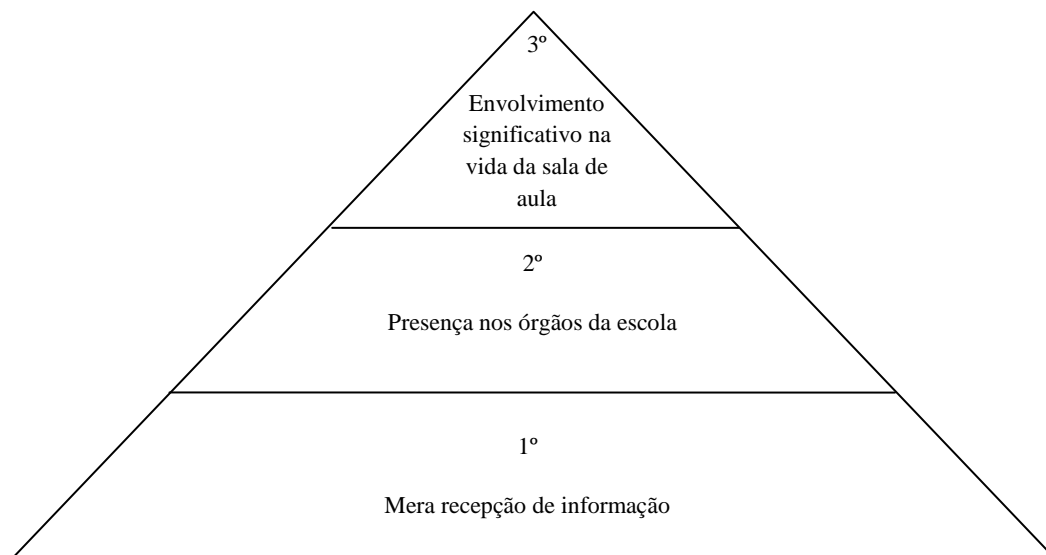
- Comunicação escola-família, que se enquadra em dois tipos de participação anteriormente enunciados por Epstein, em que os professores se responsabilizam e se esforçam por esclarecer os pais de forma a estes conseguirem ajudar os filhos.
- Interacção escola-família, que considera a família e a comunidade como recursos de aprendizagem para a escola, reconhecendo a necessidade de persistir uma continuidade entre o mundo escolar e o exterior.
- Parceria escola-família, que tem como propósito a existência de autonomia e controlo local, ou seja, a capacidade de flexibilização para dar resposta às necessidades emergentes e de tomada de decisão autónoma para a gestão psicología do estabelecimento de ensino, de acordo com as finalidades e necessidades previamente definidas.

Segundo Ramiro Marques este modelo só se torna eficaz quando existe um líder na escola com uma visão educacional com uma forte liderança. É necessário que seja partilhado por todos os professores e que a gestão dos recursos económicos, humanos e materiais seja controlado localmente.

Ávila Lima (2002) defende o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos com base em três patamares diferentes, de profundidade e complexidade crescentes.

Figura 2

Patamares de envolvimento dos pais, segundo Ávila Lima



No primeiro patamar, os pais recebem informação dos professores e da escola, assinam fichas informativas sobre as aprendizagens dos filhos, mas mantêm um afastamento da escola, salvo em raras e esporádicas visitas. No segundo, os pais são vistos como parceiros menores da administração da escola. No último patamar, os pais são vistos como parceiros activos, participando na concepção, planeando as áreas importantes do currículo. Lima (2002) defende ainda que o professor deverá manter “uma posição central em todo o processo de articulação entre as experiências vividas na sala de aula pelos alunos e o mundo exterior a ela” (p.149). Assim, é necessária uma articulação entre os pais e os professores de modo a que haja uma verdadeira participação que enriqueça as aprendizagens. Lima (2002) acrescenta ainda alguns exemplos de envolvimento dos pais na sala de aula:

- a) participação na selecção de materiais curriculares;
- b) apresentação de propostas de temas a explorar nas diferentes áreas curriculares, nas não disciplinares e no complemento curricular;

- c) dinamização de sessões de trabalho, na sala de aula ou fora desta (ex: passagem de saberes);
- d) prestação de apoio em diversas aulas, nomeadamente na orientação em trabalhos de grupo;
- e) participação na selecção de critérios que permitam estabelecer um desempenho de sucesso nas áreas do currículo cuja concepção tenha tido a sua intervenção;
- f) construção de materiais de apoio educativo.

Para finalizar, poder-se-á dizer que as diversas tipologias aqui referidas – Joyce Epstein, Ramiro Marques, Ávila Lima e Don Davies – têm alguns aspectos em comum e outros que os distinguem. Desta forma, Epstein, Marques e Lima têm em comum os modos de envolvimento na escolaridade enquanto que Davies salienta a atitude de parceria e intervenção na escola, enquanto instituição. À excepção de Lima, todos os outros autores consideram a participação dos pais nos órgãos de gestão da escola como o mais alto nível de participação. Ele, como já foi referido, considera que o nível mais alto de participação é o envolvimento significativo dos pais na vida da sala de aula.

1.3. A Promoção da Participação e do Envolvimento Parental

1.3.1. Estratégias a utilizar no sentido da promoção da participação e do envolvimento

As diversas relações entre as escolas e os pais são muito variadas quanto os tipos de escolas existentes e as populações que a elas atendem. Cada escola tem uma abordagem diferente quanto ao tipo de programa usado para promover a participação

parental, mas as actividades para os pais devem abranger alguns objectivos. Segundo Spodek e Saracho (1998) esses objectivos prendem-se com determinados factores:

1. O contato pessoal e interação propiciam um meio para a comunicação entre as famílias, entre os pais e a equipe e entre os pais e as atividades em andamento nos serviços;
2. A troca de compartilhamento de informações são um veículo para a aproximação entre os pais e a equipe e para a construção de laços de camaradagem e de um senso de entendimento mútuo;
3. O apoio emocional, social e pessoal constrói um sistema de cooperação mútua entre os pais e a equipe, bem como entre as famílias, e cria uma rede de apoio à qual os pais podem apelar, quando necessitarem de estímulo, compreensão, orientação ou simplesmente amizade;
4. A coordenação cria um meio para os pais e a equipe trabalharem de mãos dadas em direcção às mesmas metas, de modo que a continuidade é mantida entre eles na educação e no treinamento das crianças. A coordenação aumenta as chances de um trabalho em equipe efectivo e reduz o risco de que os pais, assim como a equipe acabem trabalhando uns contra os outros;
5. A assistência aos pais propicia uma gama de serviços que facilita o papel dos pais, oferece serviços directos às crianças e às famílias de uma forma que fortalece o sistema familiar em geral.
6. A educação e o treinamento propiciam informações, treinamento específico ou ambos para os pais, para ajudá-los a compreenderem os seus filhos e adquirirem habilidades que lhes possibilitem lidar com eles em casa, oferecer os cuidados e o apoio adequados e serem bons professores dos seus próprios filhos (p.167).

Galinsky (1988), citado por Spodek & Saracho, 1998) aconselha as seguintes estratégias para os professores trabalharem directamente com os pais:

- A) os professores devem tentar perceber quais expectativas por parte das famílias de forma a percebê-los melhor;

- B) os professores devem tentar entender os pontos de vista dos pais de forma a tentar perceber determinados comportamentos;
- C) os professores devem entender o crescimento e o desenvolvimento dos pais;
- D) os professores devem avaliar os seus sentimentos e as suas atitudes de forma a conseguir alcançar os pais que lhes parecem mais difíceis;
- E) os professores devem aceitar e compreender a cultura dos pais caso esta seja diferente da sua;
- F) os professores devem pedir apoio a outros profissionais de educação sempre que surja algum conflito de forma a conseguir resolvê-lo da melhor forma; os professores devem oferecer aos pais informações e orientações sobre o seu educando, dar apoio emocional, ser um modelo de conduta e de encaminhamento;
- G) os professores devem pensar na linguagem mais correcta ao tipo de mensagem que querem transmitir;
- H) os professores devem oferecer um conhecimento diferenciado, devem construir uma relação de ajuda mútua que reforce o sentimento dos pais de que eles também possuem conhecimentos sobre como lidar com os seus filhos.

Os professores devem ser sensíveis às necessidades dos pais, oferecendo uma variedade de possibilidades de participação e envolvimento. Segundo Spodek e Saracho (1998) “cada elemento de um programa para os pais requer habilidades e técnicas diferentes dos professores e, embora eles não estejam preparados para actuarem como orientadores, e muitas vezes também não tenham a preparação necessária para serem educadores de pais, sua posição os habilita a atenderem as famílias de uma forma singular” (p.169). Quando a escola e as famílias se unem e cumprem as suas tarefas educativas, ou se juntam em projectos comuns, a comunicação passa a ser mais perceptível e, como consequência, os recursos passam a ser melhorados. É pois, de extrema importância a boa relação entre ambos. Magalhães (2007) refere também que

as atitudes das crianças revelam desde muito cedo influências da família, influências que se reflectem nos seus sentimentos, nas suas atitudes, nas acções e valores para com a escola e para com a comunidade em geral. Desta forma, a socialização da criança é influenciada pela forma como a sua família se organiza e como participa e se envolve no meio escolar.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo define-se o plano metodológico da investigação, onde se irá desenvolver e justificar todo o procedimento empírico escolhido, tendo em conta o problema de estudo, as questões, bem como os objectivos delineados.

Esta será uma investigação de tipo quantitativo. Irá recorrer-se à recolha dos dados através de inquérito por questionário de forma a poder abranger um número de sujeitos maior, facilitando assim o aparecimento de respostas às questões levantadas.

Neste capítulo apresenta-se, também, a descrição e a justificação do contexto de estudo, a construção e a pilotagem do instrumento e das condições da sua aplicação, assim como a caracterização dos participantes e o procedimento utilizado.

2.1. Justificação e Descrição do Contexto do Estudo

A educação começa no berço, na família, mas as grandes transformações sentidas na sociedade fizeram com que este conceito passasse também por algumas mudanças. A escola faz parte dessa mesma educação inicial e cabe aos pais e à escola manterem uma relação e uma comunicação capaz de ambos serem co-educadores da mesma criança.

Muitos têm sido os autores que se têm preocupado e debruçado sobre a colaboração entre a escola e a família, nomeadamente Ramiro Marques (1988; 1993; 1998; 2001), Don Davies (1989;1997), Pedro Silva (1994; 2002; 2003), Licínio Lima (2002), Luísa Homem (2000), Villas-Boas (2002), Diogo (1998), entre outros. Todas as investigações que estes autores fizeram reflectem, na sua grande maioria, estudos a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, e visto que esta temática é de grande importância, debruçaremos, neste estudo, nas percepções dos educadores de infância acerca da participação e

do envolvimento dos pais no jardim-de-infância, das crianças em faixas etárias do pré-escolar (dos 3 aos 6 anos).

Educar é, cada vez mais, uma tarefa de grande complexidade e de difícil “execução”. A sociedade e toda a sua dinâmica, sempre em mudança, exigem à escola constantes alterações de atitudes e modos de estar, de forma a corresponder às necessidades dos alunos e, de forma indirecta, das famílias. Segundo Daniel Sampaio (1996) os pais, actualmente, estão demasiado ocupados e não têm “*tempo*” para dar atenção aos filhos, seja no campo escolar ou em casa, e por vezes delegam responsabilidades educacionais, esquecendo que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para ajudar os alunos a ultrapassar os seus problemas e a crescer saudavelmente. Entendendo-a como principal agente da educação, é no seio da família que a criança inicia o seu processo de formação pessoal e social. A escola e, mais recentemente, o jardim-de-infância, surgem como o segundo agente socializador da criança pelo que considera de extrema importância a colaboração e o trabalho conjunto entre estes dois agentes de socialização.

Sente-se, como cada vez mais urgente, a necessidade de complementaridade entre a escola e a família. Com este estudo propomo-nos a tentar perceber que factores é que influenciam essa mesma participação e de que forma os pais e ou encarregados de educação se envolvem no jardim-de-infância.

A nossa investigação realizou-se nos jardins-de-infância pertencentes a três agrupamentos: Agrupamento de Ribamar, Agrupamento D. Lourenço Vicente e Agrupamento D. Joana de Castro (actualmente Agrupamento de Escolas da Lourinhã); em duas Instituições Particulares e de Solidariedade Social e numa Instituição Particular, todos eles no concelho da Lourinhã, e no qual exercemos a nossa actividade como educadores de infância. A investigação abrangeu dezanove jardins-de-infância públicos com vinte e cinco salas de pré-escolar, dois jardins-de-infância de solidariedade social com oito salas de pré-escolar e um jardim-de-infância particular com duas salas de pré-escolar. A investigação realizou-se num total de trinta e cinco salas de pré-escolar. A sua pertinência prendeu-se com o facto de percebermos a pouca colaboração entre os pais e o jardim-de-infância, apesar de serem feitos esforços para contrariar isso, assim como a dificuldade de se estabelecer uma participação activa.

Para levar a cabo uma investigação é imprescindível conhecer os trabalhos e literatura especializados existentes sobre o tema em questão. Dessa forma, e como

refere Quivy e Campenhoudt (2008) o primeiro passo a seguir é entender as diferentes abordagens que se podem fazer dessa questão, seja ela psicológica, psicológica,.. partindo depois para um estudo exploratório.

A pesquisa bibliográfica que fomos realizando, permitiu-nos definir o objectivo de estudo, assim como, de um conjunto alargado de variáveis, seleccionar as que se adequavam à nossa investigação.

2.2. Pergunta de Partida

O presente trabalho desenvolver-se-á no âmbito do envolvimento que os pais mantêm com o jardim-de-infância e tem como tema: *O envolvimento dos pais no Jardim-de-Infância: as ideias dos Educadores-de-Infância.*

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), qualquer que seja o trabalho na área das ciências sociais, este deverá iniciar-se com uma pergunta de partida, servindo de guia ao investigador no decorrer da sua investigação, relembrando o que este deseja saber. Desta forma, ela deverá ser clara, exequível e pertinente, permitindo ao investigador salientar aspectos de variada ordem, nomeadamente social, política e cultural, por forma a perceber os factos e acontecimentos observáveis (Quivy & Campenhoudt, 1998). A pergunta de partida consiste, então, “em procurar enunciar o projecto de investigação (...) através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32). Após várias (re) definições da pergunta de partida que representaria a nossa investigação, definimo-la da seguinte forma:

Quais as percepções dos educadores-de-infância acerca do envolvimento dos pais no jardim-de-infância?

2.3. Objectivos do Estudo

Posterior à definição da pergunta de partida, surgiu a necessidade de enunciarmos os objectivos da investigação, tendo como pressuposto perceber qual o envolvimento dos encarregados de educação no jardim-de-infância. Assim, definimos os seguintes objectivos:

- (1) Conhecer quais as condições da participação e do envolvimento dos encarregados de educação no jardim-de-infância, percebida pelos educadores de infância;
- (2) Identificar diferenças percebidas pelos educadores-de-infância nas competências promovidas pela educação no pré-escolar entre crianças cujos pais participam e os que não participam;
- (3) Compreender de que forma os educadores-de-infância promovem esse mesmo envolvimento e o que fazem quando este não existe;
- (4) Recolher informação pertinente que permita contribuir significativamente para a participação dos encarregados de educação no jardim-de-infância.

Resultantes da problemática de estudo, surgiram outras pequenas questões que, futuramente, nos ajudarão a tirar conclusões acerca do tema em questão, são elas:

Q 1 – Qual o nível de participação dos pais no jardim-de-infância?

Q 2 – Qual dos pais se envolve mais no jardim-de-infância?

Q 3 – Que relação existe entre a participação e o envolvimento dos pais no jardim-de-infância e a aquisição de competências por parte dos filhos?

Q 4 – Que relação existe entre a idade dos educandos e a participação e o envolvimento dos pais no jardim-de-infância?

2.4. Hipóteses

O método científico defende que as hipóteses são formuladas tendo por base as teorias, passíveis de confirmação através das observações, exigindo uma compreensão clara dos fenómenos. Segundo Sampieri e al (2006) hipóteses são directrizes para uma pesquisa, indicam o que se pretende alcançar ou o que se pretende provar e definem-se como uma tentativa de explicações do fenómeno pesquisado. Para Quivy e Campenhoudt (1998) “uma hipótese é uma proposição provisória, uma proposição que deve ser verificada” (p.136). Neste sentido, procuramos dar resposta às questões levantadas colocando em relação as variáveis através da formulação das seguintes hipóteses:

- (1) A mãe envolve-se e participa mais no jardim-de-infância que o pai;
- (2) O tempo de serviço dos educadores-de-infância influencia o envolvimento e a participação dos pais;
- (3) A frequência em acções de formação leva a utilização de diferentes estratégias dos educadores-de-infância de forma a promoverem o envolvimento e a participação dos pais;
- (4) A idade das crianças influencia o envolvimento e a participação dos pais;
- (5) Um maior envolvimento por parte dos pais influencia o sucesso educativo e por conseguinte a aquisição de competências;
- (6) As iniciativas do jardim-de-infância influenciam o envolvimento e a participação dos pais.

2.5. Variáveis estudadas

No decorrer da nossa investigação, nomeadamente na pesquisa bibliográfica e na definição dos objectivos, começaram a surgir enumeras variáveis de estudo. As variáveis referem-se às propriedades ou características de um determinado sujeito, que pode ser quantificado ou precisado rigorosamente. Desta forma, e depois de algumas análises, focamos a nossa atenção nas variáveis que se seguem, considerando as diversas categorias: dependente e independente.

2.5.1. Variável Dependente

A variável dependente modifica-se consoante as alterações verificadas na variável independente (Carmo e Ferreira, 1998). Assim, definimos como nossa variável dependente:

- (1) A frequência do envolvimento dos pais no jardim-de-infância.

2.5.2. Variáveis Independentes

A variável independente é, segundo Tuckman (2000) “uma variável estímulo ou input, actua tanto ao nível da pessoa, como do seu meio, para afectar o comportamento” (p.121). É, também pelo mesmo autor, um factor que pode ser medido, manipulado e escolhido pelo investigador para determinar a sua relação com um fenómeno observado. O objectivo do investigador é comprovar se existem efeitos provocados pela variável independente sobre a variável dependente, podendo assim confirmar ou não as hipóteses definidas:

- (1) Tempo de serviço do educador-de-infância;
- (2) Idade dos educandos;
- (3) Frequência por parte do educador-de-infância em acções de formação sobre o tema escola-família;
- (4) Competências adquiridas pelos educandos;
- (5) Investimento do educador de infância.

2.6. Metodologias

Na realização de um trabalho de investigação é fundamental seguir uma metodologia própria que deverá apresentar uma forma ordenada, composta por uma série de etapas e um conjunto de meios, que nos permitirá alcançar um resultado. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) é necessária a reflexão do investigador acerca do caminho a seguir ao longo da investigação e nunca começar sem saber o que se procura saber. As técnicas de recolha de dados “... consistem em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social e profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse aos investigadores” (Quivy & Campenhoudt, p.188). Para Fortin (1999) as opções metodológicas constituem o pilar sobre o qual virão a enxertar-se os resultados da investigação.

Esta investigação, porque visa perceber uma realidade completa, irá valer-se do modelo de investigação de estudo caso, que se integra num modelo quantitativo.

Segundo Carmo e Ferreira (1998) os métodos quantitativos têm como objectivo “a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da

amostra, o estabelecimento de relações causa - efeito e a previsão de fenómenos” (p.178). Desta forma, os objectivos de uma investigação deste tipo consistem em encontrar relações entre variáveis, elaborar descrições dos dados recolhidos recorrendo ao tratamento estatístico e testar teorias.

Considerando os objectivos da investigação, o inquérito por questionário foi o método de recolha de eleição para a recolha de todos os dados, “pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy e Campenhoudt, 1998). O inquérito por questionário foi colocado aos educadores de infância (anexo 1).

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados muito importante na pesquisa científica, embora nem todos os projectos de pesquisa o utilizem. Este método está longe de ser único, mas para o utilizar é necessário dedicar tempo e esforço na sua construção, para que possa ser, futuramente, um factor importante no “crescimento” de qualquer investigador.

Este tem por base um problema ou uma questão e inquire uma amostra significativa da população em contexto natural e sem manipulação, para assim estudar a incidência, a distribuição e as relações entre as variáveis.

Para que este método de recolha de dados seja considerado de confiança, a sua elaboração tem de seguir criteriosamente certos detalhes: a amostra tem de ser escolhida com muito rigor, as perguntas têm de ser formuladas clara e univocamente, o universo do inquirido tem de corresponder ao anverso do estudo em questão e, na entrega do questionário, terá de haver confiança e honestidade da parte do investigador.

Segundo Ghiglione e Matalon (1993) a construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito, um erro ou qualquer ambiguidade, irá repercutir-se na totalidade das operações ulteriores, até às construções finais.

2.7. Participantes

O universo de possíveis participantes inicial era constituída por trinta e cinco educadores de infância mas para o nosso estudo apenas considerámos trinta educadores de infância pois cinco educadores não se disponibilizaram a participar neste estudo. Os

inquiridos apresentam idades compreendidas entre os vinte e os sessenta e cinco anos. As habilitações académicas dos participantes oscilam entre a Licenciatura e a Pós-graduação, sendo que a maioria possui Licenciatura. Os educadores de infância que responderam ao questionário são provenientes de trinta salas de pré-escolar de todos os estabelecimentos educativos Públicos e Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S.), do Concelho da Lourinhã.

Para a sua caracterização recorreremos a quadros e gráficos que facilitam a leitura dos dados e que são apresentados mais à frente no nosso trabalho.

2.8. Estratégias de recolha de dados

O processo de recolha de dados é de extrema importância num trabalho de investigação e baseia-se na recolha de informação desejada de forma sistemática junto dos participantes, com a ajuda de instrumentos de medida escolhidos para este fim (Fortin, 1999). Esta fase da investigação “consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.163). Depois de termos formulado o problema, de termos definido o objecto de estudo, de termos escolhido o tipo de estudo, torna-se imprescindível planear a colheita de dados, bem como a construção dos instrumentos necessários à sua execução, por forma a procurar respostas à questão formulada. Fortin (1999) afirma que “na ausência de instrumentos de medida apropriados ao estudo das variáveis, o investigador deverá construí-los” (p.240). Segundo Gil (1995) “a elaboração de um instrumento de colheita de dados consiste basicamente em traduzir propósitos da pesquisa em itens objectivos atendendo a regras básicas para o seu desenvolvimento, além de ser estratégia que o investigador utiliza para recolher informação válida e pertinente para a realização do trabalho de pesquisa” (p.105).

Isto obrigou, em primeiro lugar, ao controlo da inteligibilidade da pergunta e em segundo lugar, exigiu a fixação de critérios para distinguir o que é resposta à pergunta formulada. A formulação das perguntas atendeu ao público-alvo, de acordo com a situação e os objectivos concretos. Tendo em conta que os inquiridos precisam de ser encorajados e estimulados a ler e a responder às questões, os questionários foram preparados de uma forma cuidada. A introdução foi clara, explícita e curta. Incluiu

indicações em relação a vários aspectos como a identificação dos autores e dos objectivos, as vantagens em responder, a segurança do seu anonimato e o modo de devolução.

A aplicação a um conjunto de sujeitos diferenciados dos que utilizámos na investigação constituiu uma pilotagem ao instrumento que permitiu aferir da clareza das questões, de forma a serem rectificadas caso se verificasse alguma situação menos clara que pudesse surgir na aplicação dos inquéritos. A este respeito, Ghiglione e Matalon (1993, p.157) lembram que o investigador deve aplicar o questionário “em pequena escala e em condições tanto quanto possível idênticas à da sua aplicação definitiva”. Assim, o questionário foi testado com 10 educadores e, tendo-se verificado facilidade na compreensão do questionário e como não foram feitas sugestões que merecessem a reformulação do mesmo, decidiu-se pela sua aplicação na íntegra nas diversas escolas em estudo.

Depois de uma longa pesquisa sobre o tema, foi encontrado um questionário: Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância – Versão para Educadores de Infância, de Elsa Carapito e Maria Teresa Ribeiro (2008), que foi construído a partir de uma adaptação do Questionário de Envolvimento Parental na Escola, de Ana Isabel Pereira, José Canavarro, Margarida Cardoso e Denisa Mendonça (2003). Este questionário foi adaptado ao contexto pré-escolar e apresenta duas versões: uma para Pais e outra para Educadores-de-Infância. Para o presente estudo foi pedido autorização para a utilização do questionário versão Educadores-de-Infância, no qual se procedeu a algumas adaptações para uma melhor compreensão por parte do inquirido. O questionário inicial de Carapito e Ribeiro (2008) apresenta uma escala de Lickert de quatro pontos que vão do “Nada Verdade” até ao “Muito Verdade” e inclui 28 itens que se encontram distribuídos por quatro categorias: *Comunicação Jardim-de-Infância/Família*, *Comportamentos proactivos em actividades no Jardim-de-Infância*, *Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa e, por último, Comportamentos reactivos em actividades no Jardim-de-Infância*. Estas categorias foram traduzidas literalmente pela investigadora, apenas as possibilidades de escolha da escala foram mudadas para “Nunca”, “Raramente”, “Frequentemente” e “Sempre”.

O questionário final utilizado pela investigadora é dividido em três partes, todas formuladas por ela de forma a dar resposta às questões de partida, à excepção do questionário anteriormente mencionado que foi colocado no ponto (2). São apresentadas

questões fechadas na primeira e segunda parte do questionário e duas questões abertas na terceira parte. As questões abertas "... a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos" (Ghiglione, 1995, p. 126). O mesmo autor refere que nas questões fechadas, apresenta-se "... à pessoa, depois de se lhe ter colocado a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais se lhe pede para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar" (p.126).

Os pontos do questionário são:

(1) Dados Biográficos:

- Género;
- Idade;
- Habilitações académicas;
- Tempo de serviço;
- Tipo de escola onde exerce;
- Frequência em acções de formação sobre o tema

(2) Relação entre a Escola e a Família:

- Grau de importância do envolvimento dos pais;
- Assuntos a conversar com maior frequência;
- Momentos de reunião com os pais;
- Envolvimento dos progenitores;
- Escala de Lickert (adaptada de Elsa Carapito e Maria Teresa Ribeiro).

(3) Influência do Envolvimento dos Pais nas Crianças

- Duas questões de carácter aberto acerca da importância do envolvimento bem como da influência que esse envolvimento possa ter no sucesso educativo.

O estudo realizado nestes jardins-de-infância foram precedidos de um primeiro contacto de carácter informal com os Conselhos Executivos dos vários agrupamentos (no caso dos jardins-de-infância públicos) e com os Coordenadores (no caso dos jardins-de-infância particulares e de solidariedade social), que, com grande simpatia e disponibilidade, aceitaram colaborar, considerando o tema actual e realçando a importância e os benefícios de as escolas também se abrirem à investigação educacional.

A fase de recolha de dados decorreu entre Fevereiro e Abril de 2010 e a análise dos dados recolhidos foi realizada com o programa Excel.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo iremos proceder à apresentação de todos os dados resultantes da nossa investigação. Faremos a caracterização da amostra, analisaremos o nível de envolvimento dos pais, assim como veremos também, a influência do envolvimento dos pais nas crianças.

3.1. Apresentação de Dados

A apresentação dos dados realça as informações mais significativas recolhidas nos questionários.

3.1.1. Caracterização da Amostra

Neste ponto, procedemos à caracterização da amostra fazendo referência ao género, à idade, às habilitações académicas, ao tempo de serviço dos educadores-de-infância, ao seu grupo de crianças, ao tipo de escola que leccionam e à frequência em acções de formação sobre o tema.

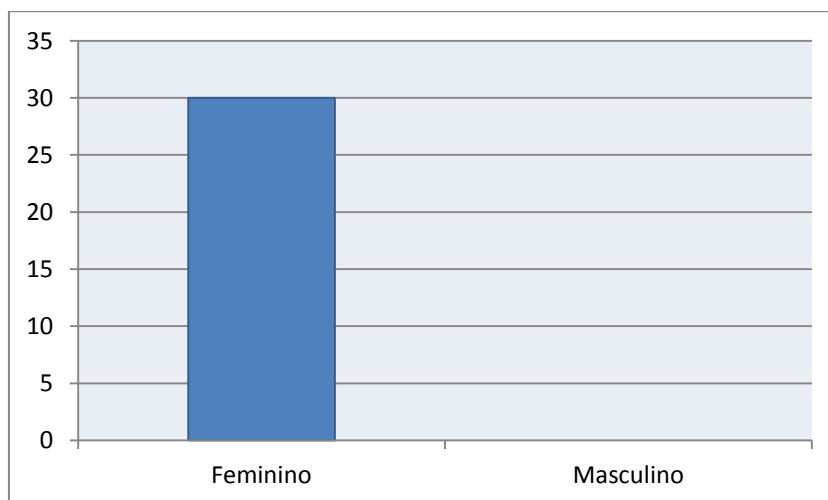
Quadro 1 - Género

Género	Número	%
Feminino	30	100%
Masculino	0	0%
Total	30	100

Analisando o quadro e conforme se pode constatar no gráfico abaixo, a totalidade dos inquiridos é do género feminino (100%). Relativamente ao género dos inquiridos, a nossa amostra é, na esmagadora totalidade, do sexo feminino. Este estudo encontra pontos similares com os estudos de Silva (2003) que refere que

A relação pais-professores constitui, na prática, uma relação entre mães-professoras, incluindo naturalmente, mães-professoras e professoras-mães. As próprias associações de pais são, no fundo, associações de mães. A relação escola-família constitui, claramente, uma relação no feminino (p.226).

Figura 3 – Género

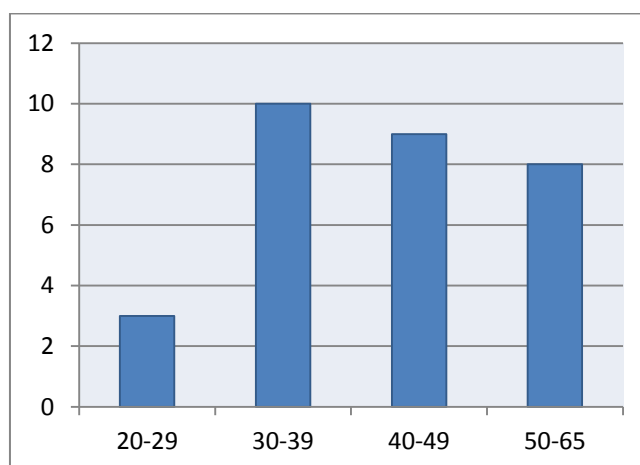


Quadro 2 - Idade

Idade	Número	%
20-29	3	10%
30-39	10	33%
40-49	9	30%
50-65	8	27%
Total	30	100%

No que diz respeito à idade dos inquiridos, esta está compreendida entre os 30 e os 39 anos de idade, representando 33% da população inquirida. Verificando-se também um número considerável de educadores de infância com idades entre os 40 e os 49 anos (30%). Apenas 10 % dos inquiridos (3 educadores de infância) têm idades abaixo dos 30 anos. Podemos observar os dados no gráfico abaixo.

Figura 4 - Idade

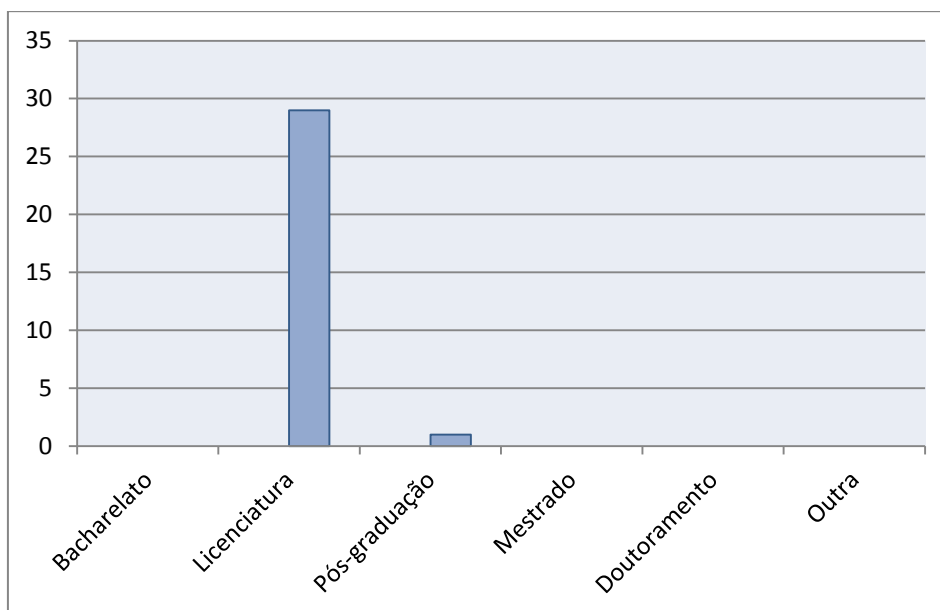


Quadro 3 – Habilitações Académicas

Habilitações	Número	%
Bacharelato	0	0%
Licenciatura	29	97%
Pós-graduação	1	3%
Mestrado	0	0%
Doutoramento	0	0%
Outra	0	0%
Total	30	100%

Em relação às habilitações académicas dos inquiridos, a grande maioria possui Licenciatura (97%), sendo que apenas uma das inquiridas possui uma pós-graduação.

Figura 5 – Habilitações Académicas

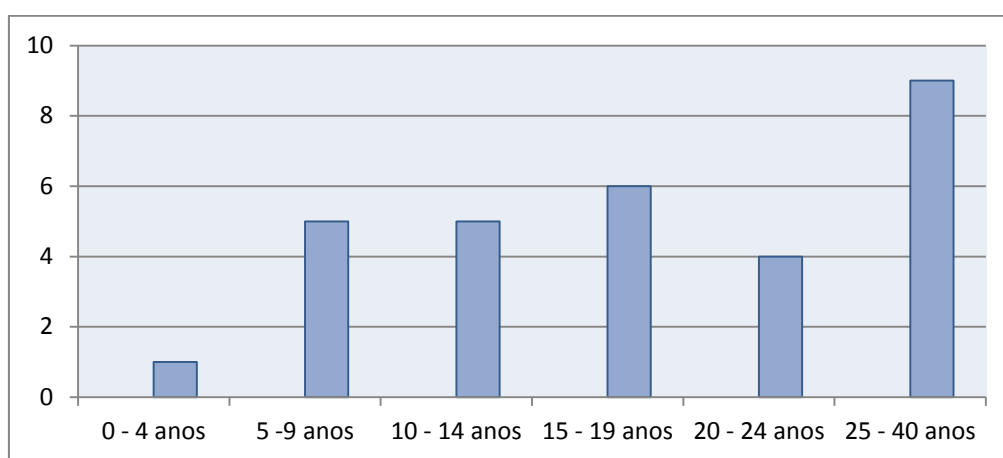


Quadro 4 – Tempo de Serviço

Tempo de serviço	Número	%
0 - 4 anos	1	3%
5 -9 anos	5	17%
10 - 14 anos	5	17%
15 - 19 anos	6	20%
20 - 24 anos	4	13%
25 - 40 anos	9	30%
Total	30	100%

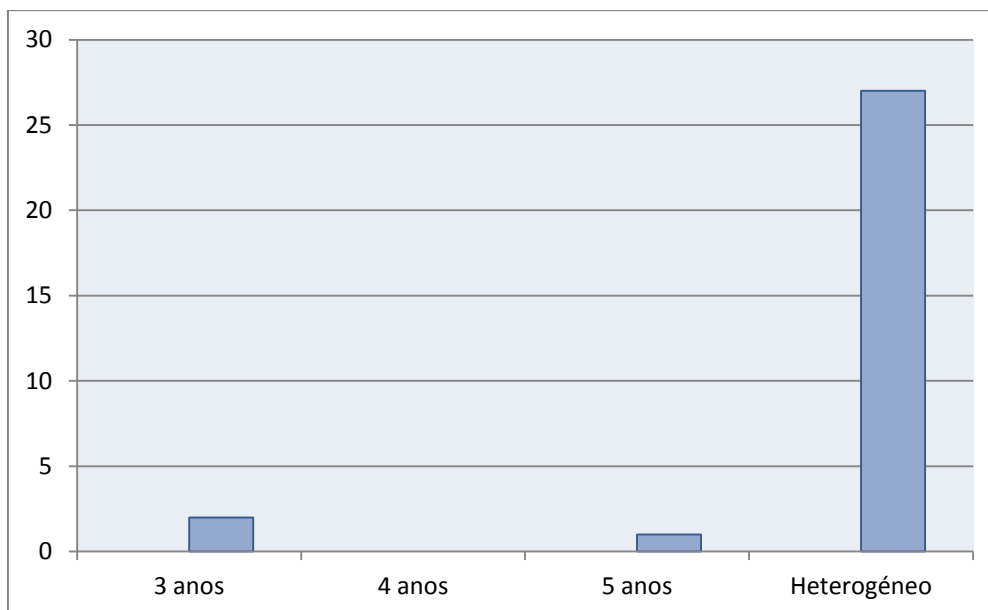
Na análise destes dados constatamos que 30% dos inquiridos têm entre 25 e 40 anos de serviço e que 20% dos mesmos têm entre 15 e 19 anos. Isto leva-nos a afirmar que, grande parte dos inquiridos tem muitos anos de serviço e, por isso, muita experiência pessoal em relação ao tema de estudo, podendo mesmo traçar todo um percurso acerca do tema ao longo da sua carreira profissional.

Figura 6 – Tempo de Serviço



Quadro 5 – Grupo de Crianças

Grupo de Crianças	Número	%
3 anos	2	7%
4 anos	0	0%
5 anos	1	3%
Heterogéneo	27	90%
Total	30	100%

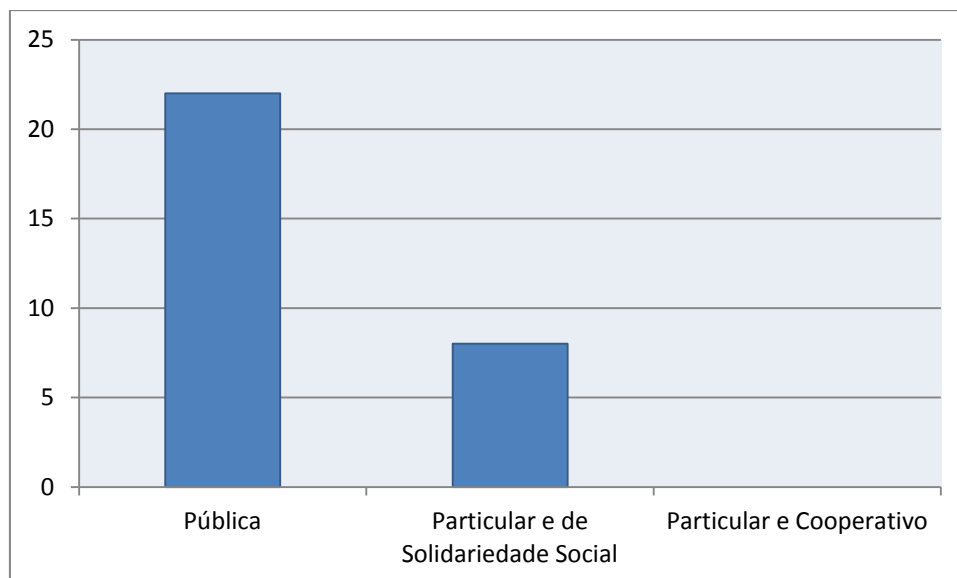
Figura 7 – Grupo de Crianças

Analisando o quadro e o gráfico do grupo de crianças, podemos constatar que 90% dos grupos são heterogéneos. Grupos heterogéneos são grupos compostos por crianças de 3, 4 e 5 anos. Tal se deve ao facto de a maior parte dos educadores de infância inquiridos (73%) leccionarem numa instituição pública, como podemos observar no gráfico abaixo. Nos Jardins-de-Infância Públicos as salas são sempre heterogéneas. Os restantes 10% pertencem a grupos de educadores que leccionam em estabelecimentos privados e de solidariedade social.

Quadro 6 – Tipo de Escola

Tipo de Escola	Número	%
Pública	22	73%
Particular e de Solidariedade Social	8	27%
Particular e Cooperativo	0	0%
Total	30	100%

Figura 8 – Tipo de Escola

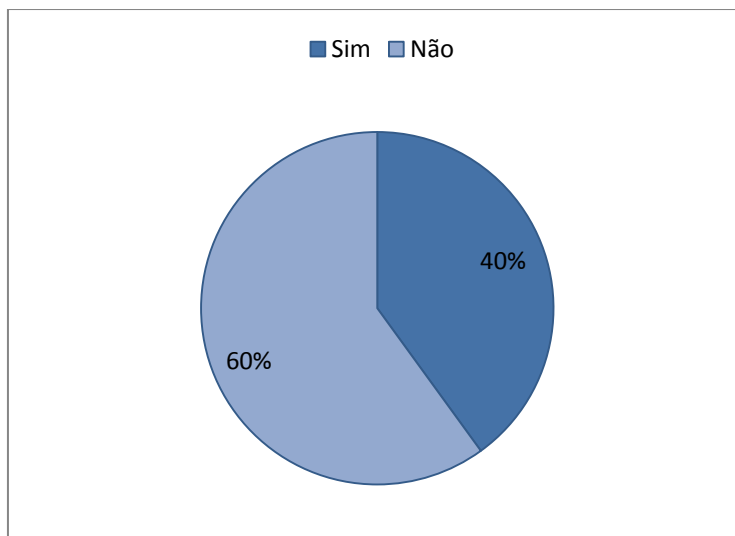


O quadro e o gráfico acima representam o tipo de escola onde os inquiridos leccionam como referimos no ponto anterior. Nele podemos verificar que 73% representam educadores de infância a leccionar em instituições públicas e os restantes 23% representam educadores de infância do ensino particular e de solidariedade social.

Quadro 7 – Frequência em Acções de Formação

Frequência em Acções Formação	Número	%
Sim	12	40%
Não	18	60%
Total	30	100%

Figura 9 – Frequência em Acções de Formação



No questionário distribuído aos educadores-de-infância foi questionado a frequência em acções de formação relacionadas com o tema em estudo. Mais de metade, cerca de 60% dos inquiridos, respondeu que não costumava frequentar acções de formação nesse âmbito.

3.1.2. Envolvimento Parental no Jardim de Infância

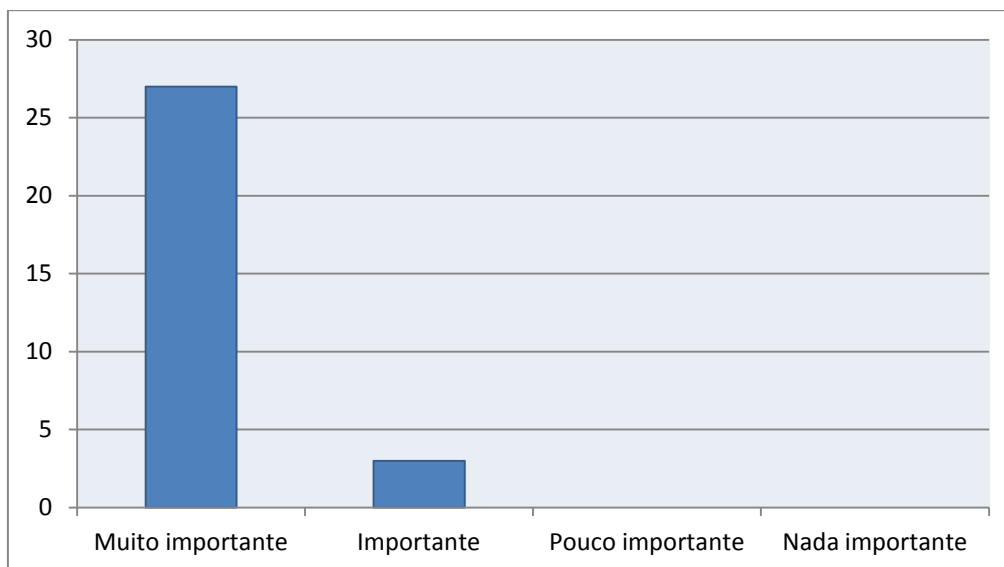
Neste ponto irá ser analisado os dados relativos à segunda parte do questionário. Esta segunda parte engloba, como já foi referido na metodologia, os pontos de vista dos educadores de infância acerca do envolvimento parental. Nesta mesma parte irão ser tratadas também as respostas dadas no questionário à escala de Lickert acerca dos pais das crianças do grupo de cada educador de infância.

Quadro 8 – Grau de importância do envolvimento dos pais no J.I.

Grau de Importância	Número	%
Muito importante	27	90%
Importante	3	10%
Pouco importante	0	0%
Nada importante	0	0%
Total	30	100%

Relativamente ao grau de importância que cada educador de infância atribui ao envolvimento dos pais no jardim-de-infância, a análise do gráfico acima exposto mostra-nos que a grande maioria, cerca de 90%, atribui um “muito importante” a esse envolvimento. Os restantes 10% representam educadores-de-infância que consideram que o envolvimento dos pais no jardim-de-infância é apenas “importante”. Este ponto do questionário era constituído também por uma questão aberta que pedia a justificação da escolha a cada inquirido. Apesar de cada educador-de-infância responder individualmente, conseguimos de alguma forma agrupar as respostas em três categorias principais. Grande parte dos inquiridos referiu que um bom envolvimento é uma complementaridade e continuidade na educação e que este facilita o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso das crianças. Outra das grandes justificações à importância do envolvimento foi que este é essencial na prática educativa e no sucesso educativo. Houve, porém, um inquirido que referiu que o envolvimento é importante, mas que demasiada abertura por parte dos educadores não é benéfica, como podemos observar no gráfico abaixo.

Figura 10 – Grau de importância do envolvimento dos pais no J.I.

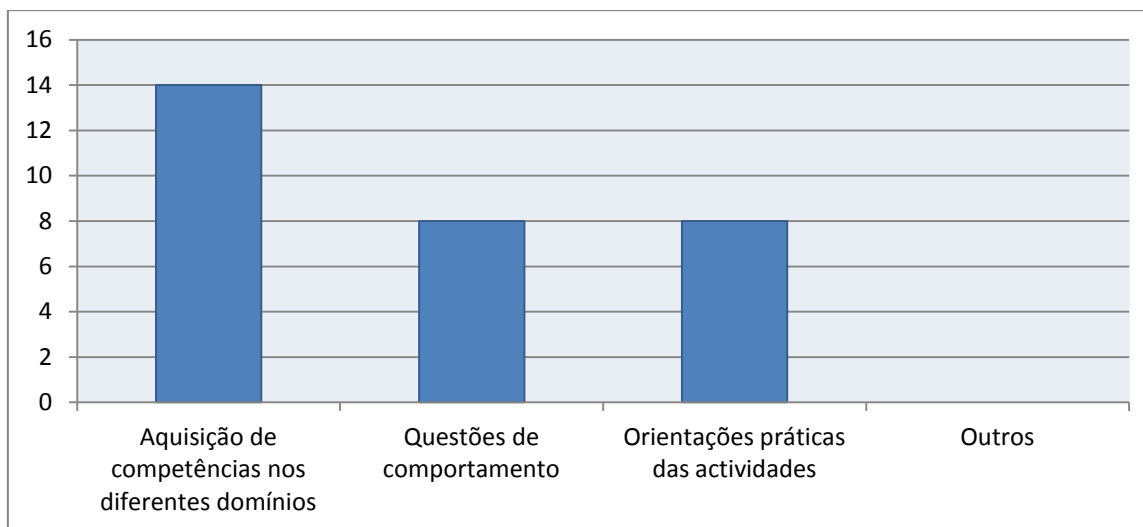


Quadro 9 – Assuntos com maior frequência a conversar com os pais

Assuntos	Número	%
Aquisição de competências nos diferentes domínios	14	47%
Questões de comportamento	8	27%
Orientações práticas das actividades	8	27%
Outros	0	0%
Total	30	100%

Analisando o quadro acima, podemos concluir que grande parte dos educadores de infância (47%) apontou a “aquisição de competências nos diferentes domínios” como sendo o assunto a conversar com os pais com maior frequência. As “questões de comportamento” e as “orientações práticas das actividades realizadas na sala de aula” foram apontadas como sendo assuntos a tratar em segundo plano, apresentando valores similares de 27%. Podemos observar estes dados no gráfico abaixo.

Figura 11 – Assuntos com maior frequência a conversar com os pais

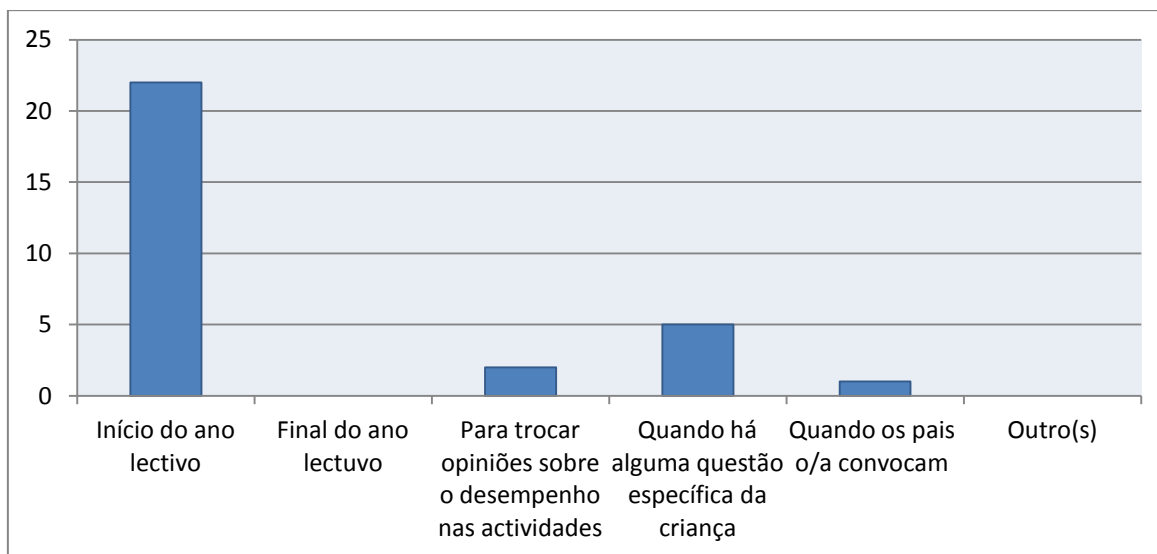


Quadro 10 – Momentos de reunião com os pais

Momentos de reunião	Número	%
Início do ano lectivo	22	73%
Final do ano lectivo	0	0%
Para trocar opiniões sobre o desempenho nas actividades	2	7%
Quando há alguma questão específica da criança	5	17%
Quando os pais o/a convocam	1	3%
Outro(s)	0	0%
Total	30	100%

Relativamente aos momentos de reunião com os pais, cerca de 73% dos inquiridos apontaram o “início do ano lectivo” como sendo uma altura primordial para reunir com os pais. Cerca de 17% dos educadores de infância apontou para “quando há alguma questão específica da criança” como sendo outro dos momentos importantes para reunir com os pais. Os restantes momentos, “para trocar opiniões sobre o desempenho nas actividades” e “quando os pais convocam”, são classificados pelos inquiridos como os menos escolhidos para reunir, representando apenas 7% e 3%, respectivamente.

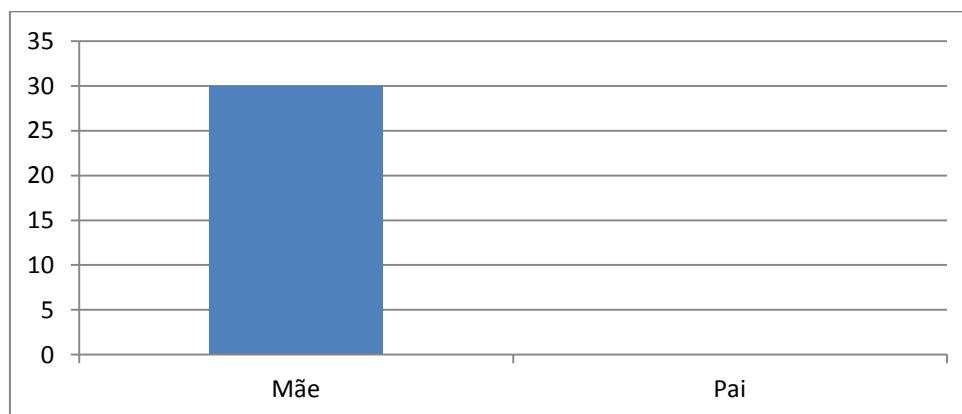
Figura 12 – Momentos de reunião com os pais



Quadro 11 - Envolvimento dos progenitores

Grau parentesco	Número	%
Mãe	30	100
Pai	0	0
Total	30	100

Figura 13 - Envolvimento dos progenitores



Analisando o gráfico acima representado, podemos concluir que, para este grupo de educadores-de-infância inquiridos, a mãe é a progenitora que se envolve mais, representando 100% da amostra. Carvalho (2004) num dos seus estudos acerca das relações de género acrescenta que uma participação e um envolvimento favoráveis “apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar” (p.47).

De seguida procuraremos compreender o grau de envolvimento dos pais no Jardim-de-Infância através da análise das afirmações da escala de Lickert. Neste estudo, estamos a dar ênfase à voz dos educadores de infância e às suas opiniões. Sabemos, no entanto, que muitos são os factores que interferem com o envolvimento ou o não dos pais, mas o facto dos pais compreenderem que podem ter um papel activo no dia a dia e que podem participar nas diferentes actividades é fundamental.

Aceitando que um Jardim-de-Infância precisa de uma forte participação dos pais, passamos a analisar estas vertentes.

Como já foi referido anteriormente, este questionário foi dividido em quatro categorias [tal como consta no Estudo Exploratório realizado por Carapito e Ribeiro (2008)]. A primeira categoria – *Comunicação Jardim-de-Infância / Família* inclui nove afirmações que descreveremos mais abaixo. As afirmações descritas nesta categoria encaixam-se, também, nas duas primeiras tipologias de Joyce Epstein, como já foi citado por Diogo (1998) no capítulo I- tipo 1: Obrigações básicas das famílias e tipo 2: Obrigações básicas das escolas.

Passamos de seguida à análise da primeira categoria que inclui as seguintes afirmações:

Comunicação Jardim-de-Infância / Família

- Quando há algum problema com o filho no Jardim-de-Infância, procuram manter-me informado;

- Conversam com o filho acerca do que se passa no Jardim-de-Infância;
- Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho;
- Têm por hábito procurar no caderno informações que eu possa ter enviado ou que estejam disponíveis na sala do filho;
- Têm por hábito ver os trabalhos do filho afixados na sala;
- Quando há qualquer problema no Jardim-de-Infância com outros colegas, procuram manter-me informado;
- Quando levam o filho ao Jardim-de-Infância, dão informações sobre o seu estado geral caso se justifique (ex: como passou a noite anterior, se teve febre, se tomou o pequeno-almoço);
- Têm por hábito perguntar aos adultos da sala sobre como correu o dia do filho no Jardim-de-Infância;
- Quando há necessidade do filho faltar, procuram manter-me informado da falta e/ou motivo (antes ou depois da falta da criança).

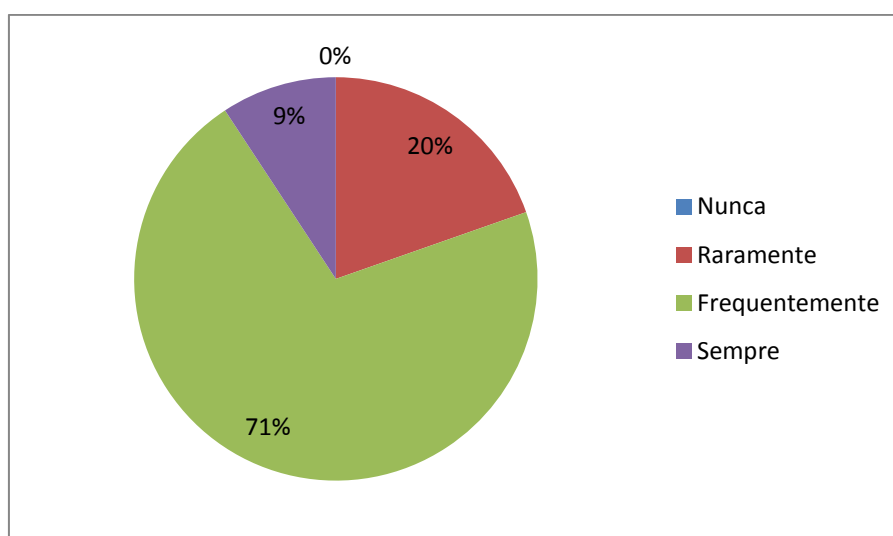
Quadro 12 - Comunicação Jardim-de-Infância/Família

Escala	Número	%
Nunca	0	0%
Raramente	53	20%
Frequentemente	192	71%
Sempre	25	9%
Total	270	100%

Na análise do quadro acima exposto que descreve a *Comunicação Jardim-de-Infância / Família*, podemos reparar que 71% dos educadores-de-infância respondeu “frequentemente” à maioria das afirmações e que 20% respondeu “raramente”.

A observação do gráfico permite-nos ver que a maior parte dos inquiridos referiram que os pais das crianças das suas salas são pais que se preocupam com a participação, valorizando as obrigações básicas do Jardim-de-infância e da Família. A melhoria da comunicação é imprescindível para o desenvolvimento das crianças e que, naturalmente, se repercute na aprendizagem. Oliveira (2001) no seu estudo sobre a participação da família no processo de aprendizagem concluiu que a responsabilidade pela aprendizagem das crianças não pode ser entregue na totalidade à escola. Refere ainda que é necessário haver uma relação de parceria e que nem os pais devem transferir a responsabilidade para a escola, assim como a escola não pode responsabilizar os pais pelo aproveitamento dos filhos.

Figura 14 - Comunicação Jardim-de-Infância/Família



A segunda categoria – *Comportamentos proactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância*, que inclui seis afirmações, enquadra-se também numa das tipologias de Joyce Apstein – tipo 3: Envolvimento na escola. Passamos a apresentar as afirmações:

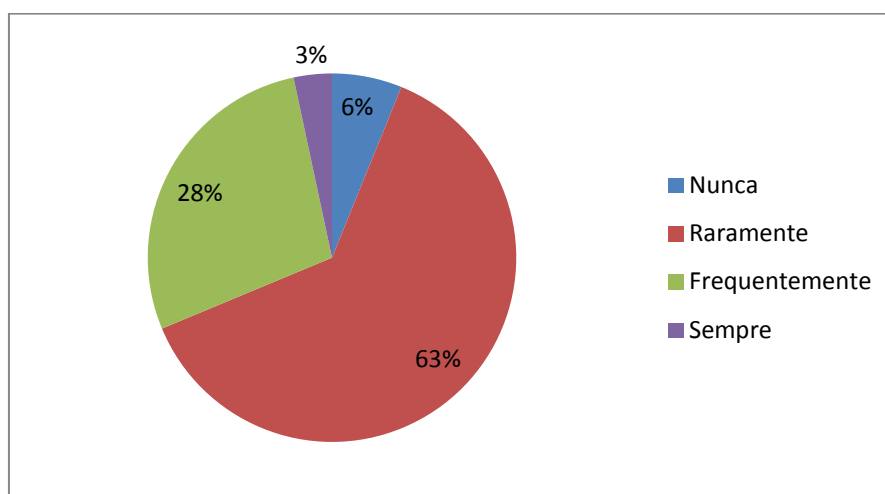
Comportamentos proactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância

- Dão ideias para organizar actividades no Jardim-de-Infância (ex: passeios, festas, actividades desportivas, jogos);
- Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na sala do filho (ex: passeios, festas, jogos) oferecem ajuda;
- Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em actividades no Jardim-de-Infância (ex: pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios);
- Dão ideias para organizar actividades na sala do filho (ex: passeios, festas, jogos);
- Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades no Jardim-de-Infância (ex: festas, actividades desportivas, jogos) oferecem ajuda;
- Dão sugestões importantes para que a escola possa melhorar a qualidade do Jardim-de-Infância.

Quadro 13 - Comportamentos proactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância

Escala	Número	%
Nunca	11	6%
Raramente	112	63%
Frequentemente	50	28%
Sempre	6	3%
Total	179	100%

Figura 15: Comportamentos proactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância



De acordo com a observação do quadro e gráfico acima referidos, 63% dos inquiridos afirma que os pais “raramente” têm iniciativa de acções em actividades no Jardim-de-Infância. Já 28% refere que estes pais tomam iniciativas “frequentemente”. Há ainda alguns educadores (cerca de 6%) que afirmam mesmo que os pais das suas crianças “nunca” tomam esse tipo de iniciativas. Apenas 3% do nosso universo de inquiridos referiu que são pais proactivos. Esta é uma das categorias em que os pais menos participam, como podemos observar mais à frente no gráfico 16 que nos mostra uma comparação das médias das diferentes categorias.

Carvalho (2008) refere que a falta de tempo disponível impede algumas famílias de estarem disponíveis para se deslocarem ao jardim-de-infância fora dos horários normais de levar e trazer as crianças. Dessa forma, a percepção de actividades que se podem desenvolver fica muitas vezes dificultada.

O próximo quadro contempla o tratamento dos dados referente à terceira categoria – *Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa*. Esta categoria é composta por seis afirmações e pode ser enquadrada na quarta tipologia de Joyce Epstein que tem um nome similar: Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa.

As afirmações do questionário contidas nesta categoria são:

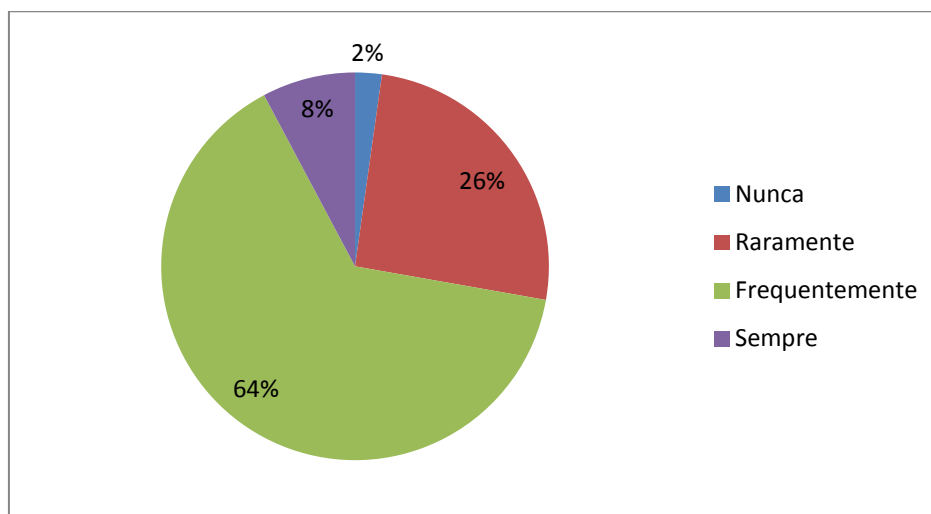
Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa

- Mantêm-se informados acerca das aprendizagens que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa;
- Procuram que o filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex: encorajam o filho a ver livros, a ouvir histórias, a fazer puzzles);
- Quando lhes peço, ajudam frequentemente o filho em pequenas actividades em casa (ex: a decorar a capa dos trabalhos do filho);
- Estão disponíveis para participar em actividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens e desenvolvimento (ex: lêem-lhe histórias, vão à livraria, vão passear ao parque);
- Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento do Jardim-de-Infância;
- Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo (ex: hábitos, rotinas, regras).

Quadro 14 - Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa

Escala	Número	%
Nunca	4	2%
Raramente	46	26%
Frequentemente	116	64%
Sempre	14	8%
Total	180	100%

Figura 16 - Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa



No que se refere ao tipo de afirmações acerca do envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa, a análise destes dados dizem-nos que 64% dos inquiridos afirmam que os pais das suas crianças são pais que se envolvem “frequentemente” nas actividades em casa. Cerca de 26% dos inquiridos afirmam que são pais que “raramente” se envolvem, mas 8% referem que são pais que se envolvem “sempre”. Num universo de 30 inquiridos houve 2% que referiu que os pais das suas crianças são pais que “nunca” se envolvem nas actividades em casa.

Neste ponto podemos verificar que, a par da primeira categoria, também o envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa é valorizado. Os pais demonstram ter uma imagem positiva da participação no Jardim-de-Infância e compreendem que essa participação é fundamental. Epstein (2001) num dos seus estudos acerca da importância dos trabalhos de casa, referiu também que no caso do Jardim-de-Infância, a solicitação de trabalhos no contexto das actividades a decorrer na sala é um hábito que deve ser mantido, salvaguardando sempre a diversidade de oportunidades e de apoio por parte das famílias. Oliveira (2008) acrescenta que “a participação dos pais é um importante mecanismo de reforço dos laços familiares que se manifesta positivamente no desenvolvimento das crianças” (p.123).

O próximo quadro e gráfico representam a última categoria do questionário da escala de Lickert: *Comportamentos reactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância*. Nele estão contidas sete afirmações que passaremos a descrever mais à frente. À semelhança das outras categorias, também esta se enquadra na tipologia de Joyce Epstein, mais especificamente no tipo cinco e seis: Participação na tomada de decisões e Colaboração e intercâmbio com a comunidade, respectivamente.

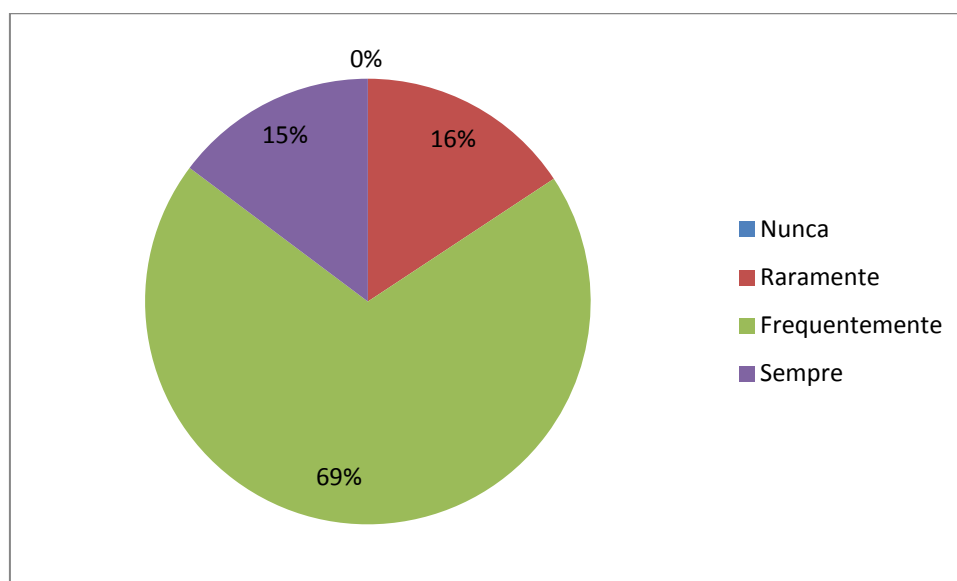
Comportamentos reactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância

- Estão activamente envolvidos na resolução de problemas do Jardim-de-Infância (ex: cumprimento de horários, cumprimento de rotinas);
- São assíduos às reuniões de pais que convoco;
- Estão disponíveis para participar em actividades na sala do filho que eu proponho (ex: ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar materiais);
- Costumam participar activamente nas reuniões de pais;
- Conversam com o filho acerca do que se passa no Jardim-de-Infância;
- Procuram manter-se informados sobre o projecto educativo do Jardim-de-Infância e o projecto pedagógico de sala do filho;
- Mantêm-se informados acerca das actividades na sala do filho (ex: vêem os placards da sala, conversam com os adultos da sala).

Quadro 15 - Comportamentos reactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância

Escala	Numero	%
Nunca	0	0%
Raramente	33	16%
Frequentemente	146	70%
Sempre	31	15%
Total	210	100%

Figura 17- Comportamentos reactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância



Passamos de seguida à análise dos dados do quadro anterior que nos mostra que 15% dos inquiridos referem que os pais das suas crianças são pais que dão “sempre” resposta às solicitações do jardim-de-infância ou do educador.

Cerca de 69% dos inquiridos diz que são pais que respondem “frequentemente” a solicitações por parte do jardim-de-infância ou do educador. Os restantes inquiridos (cerca de 15%) apontam para pais que “raramente” se envolvem em actividades do jardim-de-infância.

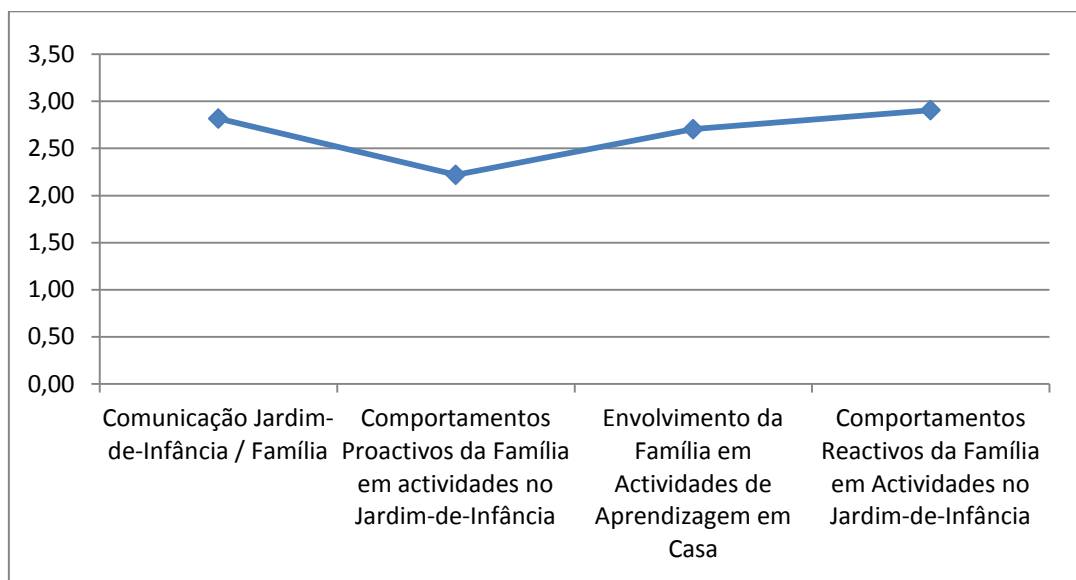
Segundo Fontão (2000, citado por Ferreira & Triches, 2009) refere que uma relação positiva entre a família e o jardim-de-infância requer uma boa colaboração ao nível da comunicação e da informação. Segundo este autor, essa comunicação e informação pode desenvolver-se através de várias estratégias: nos encontros diários, elementares para compreender o estado de espírito e determinados comportamentos pontuais das crianças, nas reuniões onde é partilhada informação.

Passamos de seguida à análise do quadro e do gráfico que nos mostram a comparação entre as quatro categorias apresentadas no questionário.

Quadro 16 - Comparação das Médias entre as diferentes Categorias

Categorias	Média
Comunicação Jardim-de-Infância / Família	2,82
Comportamentos Proactivos da Família em actividades no Jardim-de-Infância	2,22
Envolvimento da Família em Actividades de Aprendizagem em Casa	2,71
Comportamentos Reactivos da Família em Actividades no Jardim-de-Infância	2,91

Figura 18 - Comparação das Médias entre as diferentes Categorias

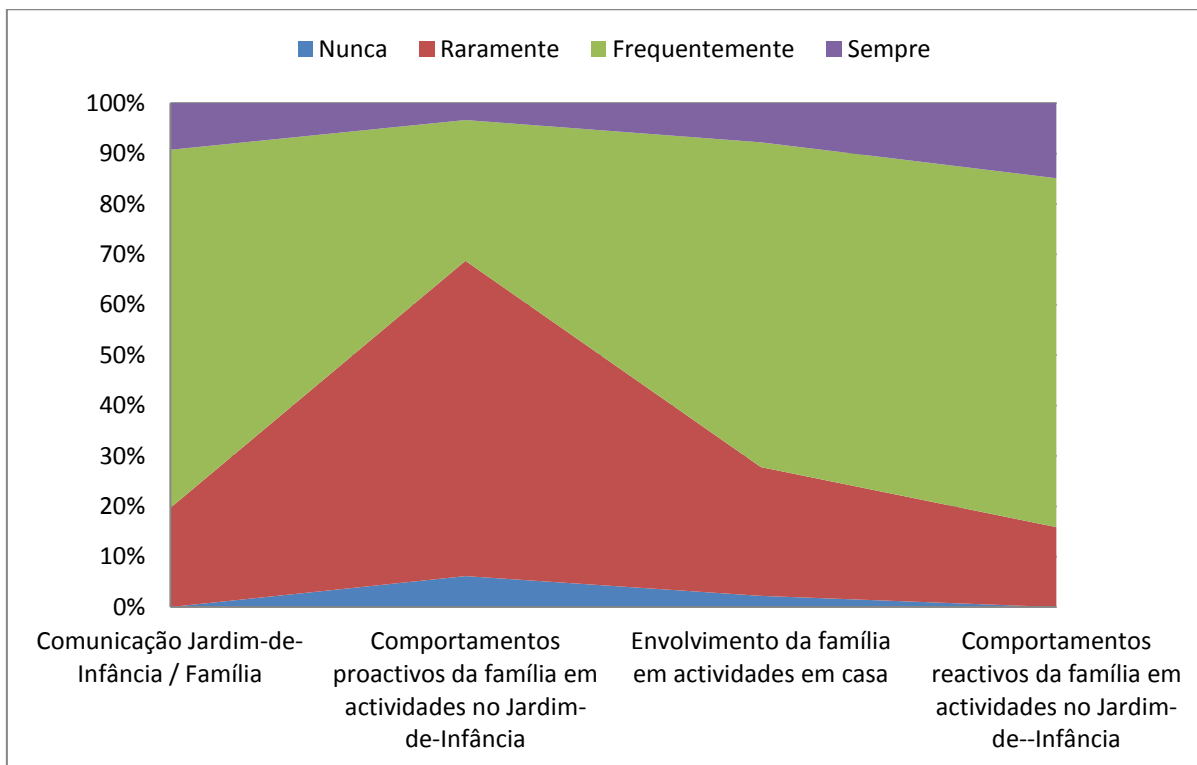


Da observação do gráfico podemos concluir que a categoria *Comunicação Jardim-de-Infância / Família* e a categoria *Comportamentos reactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância* são as categorias a que são dadas mais importância por parte dos pais. A categoria *Comportamentos proactivos da família em actividades no Jardim-de-Infância*, pelo contrário, é a categoria menos valorizada pelos pais.

Quadro 17- Frequência das quatro categorias

Escala	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
Nunca	0	11	4	0
Raramente	53	112	46	33
Frequentemente	192	50	116	144
Sempre	25	6	14	31

Figura 19 - Frequência das quatro categorias



A análise deste gráfico, permite-nos confirmar o que foi referido anteriormente. A categoria mais valorizada pelos pais é a da Comunicação Jardim-de-Infância / Família bem como a dos Comportamentos Reactivos da Família em Actividades no Jardim-de-Infância.

Quadro 18 - Estudo dos itens: média, desvio-padrão e correlação item-total

Item	M	DP	<i>r</i> (com o item) ^a
1	2,10	0,38	0,18
2	2,76	0,46	0,54
3	3,01	0,55	0,31
4	2,82	0,4	0,57
5	3,08	0,65	0,42
6	3,01	0,4	0,31
7	3,08	0,53	0,58
8	2,85	0,45	0,22
9	2,60	0,55	0,45

10	2,47	0,57	0,68
11	2,85	0,52	0,49
12	1,74	0,56	0,32
13	2,04	0,48	0,24
14	2,67	0,74	0,7
15	2,89	0,41	0,45
16	3,27	0,56	0,44
17	2,6	0,48	0,58
18	2,53	0,5	0,7
19	2,76	0,46	0,46
20	2,46	0,57	0,4
21	2,3	0,56	0,43
22	2,95	0,56	0,46
23	2,77	0,7	0,72
24	2,83	0,48	0,76
25	2,95	0,61	0,44
26	2,72	0,66	0,37
27	2,95	0,18	0,3
28	2,2	0,52	0,21

Nota. N= 30.

^a Os valores de correlação são valores não corrigidos de espuriedade. Todas as correlações são significativas a $p < .01$.

Relativamente à estatística descritiva, os valores da média situam-se entre 1.74 e 3.27 e os valores de desvio-padrão oscilam entre .18 e .74. A maioria dos itens, apresenta uma tendência para os valores médios se aproximarem dos resultados máximos da escala de resposta. O valor médio do item 12, pelo contrário, aproxima-se dos resultados mínimos da escala de resposta.

Os valores dos coeficientes expressam correlações, não corrigidas de espuriedade, moderadas, com valores significativos que variam entre .18 e .76 ($p < .01$).

3.1.3. Influência do envolvimento dos pais nas crianças

Este ponto do questionário era composto por duas questões de carácter aberto acerca da influência dos pais no jardim-de-infância.

A primeira questão pedia a opinião acerca de como o envolvimento dos pais influenciava o sucesso educativo e, a segunda, a opinião acerca da importância desse envolvimento. Analisando todas as respostas destas questões podemos concluir que todos os inquiridos responderam que o envolvimento é um factor muito importante para estimular o sucesso educativo, justificando de diferentes formas.

Observando as respostas das duas questões, podemos agrupá-las segundo as justificações dadas em maior número:

Alguns dos inquiridos referiram que o envolvimento é uma forma dos pais valorizarem as competências dos filhos e que estes sintam que os pais se interessam pelas suas actividades e que estão presentes. Neste sentido, houve quem referisse que *“a sintonia relativamente à filosofia educativa e às estratégias e caminhos para a concretização dos objectivos são fundamentais para o sucesso educativo”*. Manter os pais informados, reflectir em conjunto sobre actividades do grupo e percursos individuais, propor às famílias alternativas para actividades dentro e fora do jardim-de-infância, são alguns dos exemplos que alguns educadores-de-infância apontaram, explicando que todas estas experiências enriquecem a criança e o seu percurso educativo. São factores que proporcionam à criança uma valorização da sua pessoa e um desenvolvimento global mais harmonioso, tornando-a muito mais confiante e segura.

Desta forma e, constatada a qualidade e o impacto das relações parentais na adaptação e aceitação da criança no contexto educativo relembramos os estudos de Bronfenbrenner e Portugal (1979, 1996 e 1992, 1994, citado por Ferreira & Triches (2009) o desenvolvimento e o bem-estar da criança, nos planos intelectual, social e emocional, procuram a participação regular e contínua da criança, em actividades recíprocas, progressivamente mais complexas, com uma ou mais pessoas com quem a criança desenvolva uma forte ligação afectiva ao longo de toda a sua vida. Esta participação dos pais é um importante mecanismo de reforço dos laços familiares que se manifesta positivamente no desenvolvimento das crianças.

- Alguns educadores-de-infância referiram nas suas respostas que o envolvimento de pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais ou outro tipo de apoio é fulcral no desenvolvimento e sucesso destas crianças. Mencionaram que um bom envolvimento implica uma articulação de ideias, princípios e preocupações por parte de todos os intervenientes educativos e que nestes casos, só trará benefícios. Silva (2004) refere na sua investigação sobre colaboração entre pais de crianças com NEE e os profissionais do jardim-de-infância que “valorizar e estimular os pais à participação e desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a escola, os pais, as crianças e a comunidade poderá ser o primeiro passo para que se possam ajudar as crianças com NEE a desenvolver-se e a integrá-las na comunidade onde vivem” (p.178).

- Outro dos pontos que os inquiridos focaram foi o facto de se os pais se envolverem positivamente, as crianças sentem-se mais motivadas em frequentar o jardim-de-infância e em aprender. Relativamente a este ponto, houve um educador-de-infância que acrescentou que “*o envolvimento reflecte-se na motivação, no desempenho, no prazer e gosto em ir ao jardim-de-infância. O envolvimento num trabalho proposto para casa reflecte-se na apresentação e no entusiasmo com que as crianças chegam à sala e o apresentam (...) as crianças sentem quando os pais se preocupam e se dedicam a elas, sentindo-se orgulhosas e seguras quando isso acontece*”. Nestes casos, quando os pais se interessam pela vida escolar, os filhos são normalmente mais activos e interessados, adquirindo competências mais facilmente. Ribeiro (2003) acrescenta que “a qualidade das experiências vivenciadas na família é fundamental para que a criança desenvolva um sentimento de confiança e de segurança em si própria e nos outros, e para que aprenda a olhar a realidade com expectativas positivas” (pp. 118,119).

- A continuidade educativa em casa ser promotora de sucesso educativo foi outro dos pontos referidos pelos educadores. Alguns educadores-de-infância referiram que “*um pai envolvido explora, em casa, brincadeiras e situações desenvolvidas no jardim e partilhadas pela própria criança*”. Incluíram também nas suas justificações que, “*se os pais participarem mais activamente na escola, se houver informação e reflexão entre educadora / criança / família, o percurso da criança será enriquecido*”.

Da análise de todas as respostas foi transmitida também a noção de que a escola tem de ter uma abertura para com os pais. Um educador-de-infância referiu que cabe ao jardim-de-infância o papel de colaborar com as famílias abrindo as portas aos pais permitindo oportunidades de participação e envolvimento na vida escolar dos filhos. Que deverá ser dado aos pais um papel de intervenientes activos e responsáveis nas decisões programáticas a tomar junto dos seus filhos para que se possam sentir integrados na comunidade escolar e aprenderem, assim, em conjunto. Em contrapartida, um outro educador referiu que “o educador deverá ter uma postura aberta e receptiva mas que, devido ao facto da escola estar a mudar, muitas mães “abusam” da boa receptividade, intrometendo-se”.

É interessante verificar que a maioria dos educadores refere o envolvimento como chave para o sucesso educativo, mas que relembra o facto de os tempos estarem a mudar e que é necessário reavaliar e reflectir sobre as prioridades desse envolvimento.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Capítulo 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo vai evidenciar algumas ilações que pudemos retirar da análise dos dados recolhidos na nossa investigação. Procedemos agora à sistematização das principais conclusões retiradas da investigação.

4.1. Discussão dos Resultados

Relativamente à **hipótese (1)** A mãe envolve-se e participa mais no jardim-de-infância que o pai – podemos afirmar que se confirma.

Como referenciámos anteriormente, a mãe é quem mais participa na vida do jardim-de-infância. Na maior parte das vezes é a mãe quem vai pôr e quem vai buscar a criança à escola. No nosso estudo a resposta em relação a este tópico foi unânime.

Nos contactos que a família tem com a escola, Montandon (2001), aponta a mãe como sendo aquela que assume a maior parte dos contactos com os professores. O pai limitar-se-á a manifestar-se mais por ocasião das reuniões e sobretudo das manifestações colectivas de tipo informal (festas, espectáculos, exposições).

Quanto à **hipótese (2)** O tempo de serviço dos educadores-de-infância influencia o envolvimento e a participação dos pais – apesar de no nosso estudo haver intervalos para o tempo de serviço, chegamos a uma conclusão, que o facto de uma grande parte dos educadores-de-infância ter vários anos de serviço isso facilita o tipo de estratégias que utilizam na gestão envolvimento e participação. Educadores-de-infância com mais anos de serviço utilizam estratégias diferentes dos que exercem a profissão há menos tempo.

A **hipótese (3)** A frequência em acções de formação leva a utilização de diferentes estratégias parte dos educadores de infância de forma a promoverem o

envolvimento e a participação dos pais – neste ponto mais de metade dos nossos participantes disse que não frequentou uma acção de formação sobre a temática. Contudo, e apesar de não ser significativa esta relação neste caso concreto, isto leva-nos a crer que se os educadores-de-infância não tiveram formação sobre o tema na sua formação inicial e se nunca frequentaram acções de formação relacionados com o tema escola / família, que é extremamente difícil para os educadores de infância saberem como agir de forma a promoverem uma participação e um envolvimento por parte dos pais.

Relativamente à formação na área da relação Escola-Família, Silva (2003) acrescenta que

Algo imposto pelo Estado, e para o qual a maioria das docentes não recebeu formação adequada (nem a nível da sua formação inicial, nem na formação contínua), torna-se facilmente uma fonte de angústia acrescida, de stress adicional, em suma, de mal-estar docente. E crescente (p.255).

Neste sentido, também Villas-Boas (2009) aponta para o facto de muitos educadores não estarem preparados nem possuírem formação para implementar e incentivar novas formas de participação.

Relativamente à **hipótese (4)** A idade das crianças influencia o envolvimento e a participação dos pais – os dados recolhidos não nos permitem concluir que existe uma relação directa entre estes dois factores visto que a maioria dos grupos do nosso estudo, eram heterogéneos.

Os dados recolhidos relativamente à **hipótese (5)** Um maior envolvimento por parte dos pais influencia o sucesso educativo e por conseguinte a aquisição de competências – comprovam que existe uma ligação directa entre o envolvimento e o sucesso educativo.

O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é um direito, tanto como uma responsabilidade e um valor. Os pais são, em toda a sua essência, o maior e mais válido recurso que os professores possuem para ajudar as crianças a atingirem o sucesso

e, consequentemente, a felicidade. Revemo-nos na opinião de Marques (1997), quando refere que “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p.9).

Por último, a **hipótese (6)** As iniciativas do jardim-de-infância influenciam o envolvimento e a participação dos pais – as informações que recolhemos não foram suficientes para chegarmos a uma relação evidente. Mas na análise aprofundada das respostas dadas às questões abertas chegamos a uma conclusão: a base de uma boa relação entre a família e a instituição educativa começa com uma boa colaboração ao nível da informação. Um dos educadores-de-infância inquiridos referiu que “ao jardim-de-infância cabe o papel de colaborar com a família, abrindo portas aos pais e permitindo oportunidades de participação e envolvimento”, outro acrescentou que “aos pais deve ser dado um papel de interveniente activo e responsável nas decisões programáticas a tomar junto dos seus filhos para que estes se possam sentir integrados na comunidade escolar. Aprendem assim em conjunto”. Homem (2002, citado por Ferreira e Triches, 2009) concluiu que “a confiança na instituição e no seu pessoal são o alicerce por primazia para a construção da participação dos pais”(p.47). A concretização de uma participação mais activa e decisória por parte dos pais depende em grande parte das relações que os professores estabelecem com os mesmos. A forma como diversificam e intencionalizam as estratégias de participação, a forma como mobilizam os pais para a discussão, para aceitação e para a divergência são essenciais para que os educadores-de-infância consigam uma participação mais activa e decisória por parte dos pais (Ferreira & Triches, 2009).

4.2. Conclusão

A nossa investigação desenvolveu-se num processo de construção e estruturação de conhecimentos, que nos permitiu aprender novos saberes sobre a temática em questão: a participação e o envolvimento dos pais no jardim-de-infância. Este estudo foi fruto das experiências que temos vindo a realizar ao longo dos anos, quer como aluno, quer como profissional na área, presentemente. Este percurso tem-nos mostrado que os pais são os primeiros parceiros em todo o processo educativo. Os pais são a chave do sucesso dos professores para que estes consigam intervir de forma positiva no desenvolvimento pessoal e social nos seus filhos.

Começamos então por reflectir acerca dos conceitos Educação-de-Infância e Educação Pré-Escolar, fazendo uma breve distinção entre ambos, visto que são conceitos que se confundem com facilidade. Fizemos uma abordagem histórica sobre a Educação-de-Infância em Portugal e todo o seu percurso desde o seu aparecimento até aos dias de hoje, evidenciando o papel do educador-de-infância. Ao longo deste capítulo fomos-nos debruçando sobre a análise de alguma legislação à medida que esta ia surgindo na evolução, nomeadamente os Estatutos do Jardim-de-Infância, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a Lei de Bases do Sistema Educativo e ainda o Decreto-Lei n.º 115-A/98 os quais abordam a questão da participação da família na escola.

Reflectimos também acerca da família em Portugal, onde definimos o conceito de família e algumas noções relacionadas com esta, nomeadamente os estilos educativos parentais, bem como as mudanças por que esta está a passar.

Outro dos pontos abordados no capítulo da revisão da literatura foi a evolução da participação e do envolvimento parental em Portugal. Definimos e distinguimos conceitos, assim como apresentamos as diferentes dimensões do envolvimento e da participação segundo alguns autores, são eles, Joyce Epstein, Don Davies, Ramiro Marques e Ávila Lima. Verificamos, porém, que podem ser muitas as formas de colaboração e que estas nem sempre correspondem ao que seria desejável: podemos encontrar aqueles que se envolvem de uma forma activa, colaborando na preparação de projectos, os que são leais, os que, por outro lado, ficam passivos à espera para ver, com receio de avançar e os que estão em constantes desacordos e por vezes geram conflitos.

Ainda neste capítulo referimos estratégias de promoção do envolvimento e da participação por parte dos professores, de forma a que estes consigam promover a parceria entre o jardim-de-infância e os pais. Sabemos que esta colaboração implica cooperação e envolvimento de ambas as partes, trabalhando em conjunto, para atingir objectivos comuns; implica também uma participação activa e estar presente, mantendo uma relação de parceria, partilha de ideias e opiniões.

No estudo empírico, optamos por uma metodologia quantitativa, recorrendo a elaboração de um questionário com questões fechadas e abertas, que foi passado a educadores-de-infância que leccionavam no Concelho da Lourinhã e tinha como objectivo principal saber como era o envolvimento dos pais no jardim-de-infância desse mesmo concelho. Dos trinta e cinco questionários apenas trinta responderam, como já fizemos referência. Assim, os nossos participantes eram trinta educadores-de-infância.

Depois de procedermos à recolha dos inquéritos, fizemos o tratamento dos dados dos quais resultaram algumas conclusões. Concluímos que a mãe é a pessoa que mais directamente costuma contactar com os educadores-de-infância porque é ela que mais vezes leva o filho ao Jardim-de-infância, a este tipo de contactos a que chamamos informais parecem ser os mais frequentes.

Através dos questionários reparamos também que tempo de serviço que os educadores-de-infância apresentam pode ajudar na elaboração de estratégias e práticas de forma a incentivarem o envolvimento e a participação dos pais.

Analisando a escala de Lickert apresentada no questionário reparamos que a categoria da comunicação entre o jardim-de-infância / família apresentou dados elevados, mostrando que existe colaboração entre os pais e o jardim-de-infância reparamos que muitos são os pais que se mostravam interessados em dar informações aos educadores-de-infância acerca do seu filho, bem como informar-se acerca do dia do mesmo no jardim-de-infância. A categoria dos comportamentos reactivos da família em actividades no jardim-de-infância também apresentou dados muito positivos o que nos mostra que são pais que assistem frequentemente às reuniões que os educadores-de-infância convocam, que se interessam pelo Projecto Educativo da Escola bem como se mostram interessados em saber quais as actividades que estão a ser feitas na sala do seu filho. Em contrapartida, a categoria onde os pais menos participam é a categoria dos comportamentos proactivos da família em actividades no jardim-de-infância.

Outra das nossas conclusões foi que um maior envolvimento por parte dos pais no jardim-de-infância tem influência directa no sucesso educativo dos filhos e por conseguinte a aquisição de novas competências. Valorizar e estimular os pais à participação, desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a escola, os pais, a comunidade é o caminho para que se possam ajudar as crianças a ter sucesso educativo. Para que isto possa acontecer é necessário que famílias e escola trabalhem em conjunto, havendo uma parceria e um envolvimento de todas as partes e um conhecimento do meio onde se insere a escola e a comunidade. Ramiro Marques (1988) refere Anne Henderson que nos diz que “uma vez que as escolas são diferentes não existe um só modelo para o envolvimento dos pais...; mas todas as escolas que trabalham bem com os pais partilham um conjunto de princípios básicos” (p.43). Acreditamos que estes princípios são os da partilha, confiança, parceria, cooperação, participação e envolvimento. Ultrapassar as barreiras existentes é demonstrar boa vontade e compromisso com o processo educativo das gerações que se avizinham.

4.3. Recomendações e Pistas para futuras investigações

Concluída esta investigação, parece-nos vantajoso sugerir que no Agrupamento de Escolas da Lourinhã, se faça uma reflexão acerca da forma como estão a envolver os pais no jardim-de-infância dos filhos. É importante saber se todas as famílias têm condições idênticas para responder às expectativas dos professores, que através dos questionários referiram que o apoio e o envolvimento dos mesmos são fundamentais para o sucesso educativo.

É importante conhecer melhor a forma como os órgãos do Agrupamento de Escolas da Lourinhã estão ou não, a envolver os pais nas tomadas de decisões e a envolvê-los nas diferentes actividades.

Parece-nos oportuno e, já no final da nossa investigação, referirmos que o nosso contributo foi um pouco modesto no sentido que apenas questionamos os educadores-de-infância acerca deste tema. Seria de extrema importância e utilidade questionarmos também os pais acerca do mesmo, no sentido de compreendermos a relação pais / jardim-de-infância na sua totalidade.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância

Versão Educadores-de-infância

Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância

(Adaptado de E. Carapito & M. T. Ribeiro, 2008)

Este questionário tem como objectivo analisar o **Envolvimento dos Pais no Jardim-de-Infância**, percebido pelos educadores. A pesquisa insere-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização de Formação Pessoal e Social, estando garantidos o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

A sua cooperação é muito importante, pelo que solicitamos que responda de forma cuidada e sincera a todas as questões.

1. Dados Biográficos

Instruções de preenchimento

Em cada questão, deve assinalar com uma cruz (X) o quadrado (☐) que traduz a sua opinião ou situação. Nas outras questões deverá preencher o espaço em branco (_).

1.1. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino

1.2. Idade: ☐ 20 – 29 anos ☐ 30 – 39 anos ☐ 40 – 49 anos ☐ 50 – 65 anos

1.3. Habilitações Académicas: ☐ Bacharelato ☐ Mestrado
☐ Licenciatura ☐ Doutoramento
☐ Pós-graduação ☐ Outra

1.4. Tempo de Serviço: _____

1.5. Faixa etária do grupo com quem trabalha: ☐ 3 anos ☐ 4 anos ☐ 5 anos ☐ Grupo heterogéneo

1.6. Tipo de Escola: ☐ Pública ☐ Particular e de Solidariedade Social ☐ Particular e Cooperativo

1.7. Frequência em Acções de Formação sobre o tema: ☐ Sim ☐ Não

2. Relação entre a Escola e a Família

2.1. O envolvimento dos pais no Jardim-de-Infância é:

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Nada importante

2.1.1. Especifique a escolha:

2.2. Os assuntos com maior frequência a conversar com os pais são:
(indique as três mais frequentes por ordem de importância – 1, 2 e 3)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aquisição de competências nos diferentes domínios | <input type="checkbox"/> Orientações práticas das actividades |
| <input type="checkbox"/> Questões de comportamento | <input type="checkbox"/> Outros |

2.2.1. Especifique:

2.3. Momentos em que costuma reunir com os pais:
(indique as três mais frequentes por ordem de importância – 1, 2 e 3)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Início do ano lectivo | <input type="checkbox"/> Quando há alguma questão específica da criança |
| <input type="checkbox"/> Final do ano lectivo | <input type="checkbox"/> Quando os pais o/a convoca(o) |
| <input type="checkbox"/> Para “trocar” opiniões sobre o desempenho nas actividades | <input type="checkbox"/> Outro(s) |

2.3.1. Especifique:

2.4. Na sua opinião e em relação ao seu grupo, qual dos progenitores se envolve mais nas actividades do Jardim-de-Infância? ☐ Mãe ☐ Pai

2.5. Em baixo, encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância da família relativamente à qual este questionário irá ser preenchido. Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Marque um círculo (O) no número 4 se a afirmação é Muito Verdade, no número 3 se é Verdade, no número 2 se é Pouco Verdade, ou no número 1 se é Nada Verdade. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam a sua opinião e percepção de como a família se envolve no Jardim-de-Infância. É importante que responda a todas as questões.

Os pais da minha sala...

Nunca
Raramente
Frequentemente
Sempre

	1	2	3	4
2.5.1. Dão ideias para organizar actividades no Jardim-de-Infância (ex: passeios, festas, actividades desportivas, jogos)	1	2	3	4
2.5.2. Mantêm-se informados acerca das aprendizagens que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa.....	1	2	3	4
2.5.3. Quando há algum problema com o filho no Jardim-de-Infância, procuram manter-me informado	1	2	3	4

2.5.4. Procuram que o filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex: encorajam o filho a ver livros, a ouvir histórias, a fazer puzzles).....	1	2	3	4
2.5.5. Quando lhes peço, ajudam frequentemente o filho em pequenas actividades em casa (ex: a decorar a capa dos trabalhos do filho)	1	2	3	4
2.5.6. Estão activamente envolvidos na resolução de problemas do Jardim-de-Infância (ex: cumprimento de horários, cumprimento de rotinas)	1	2	3	4
2.5.7. São assíduos às reuniões de pais que convoco.....	1	2	3	4
2.5.8. Estão disponíveis para participar em actividades na sala do filho que eu proponho (ex: ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar materiais)	1	2	3	4
2.5.9. Estão disponíveis para participar em actividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens e desenvolvimento (ex: lêem-lhe histórias, vão à livraria, vão passear ao parque)	1	2	3	4
2.5.10. Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na sala do filho (ex: passeios, festas, jogos) oferecem ajuda	1	2	3	4
2.5.11. Costumam participar activamente nas reuniões de pais	1	2	3	4
2.5.12. Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em actividades no Jardim-de-Infância (ex: pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios)	1	2	3	4
2.5.13. Dão ideias para organizar actividades na sala do filho (ex: passeios, festas, jogos)	1	2	3	4
2.5.14. Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento do Jardim-de-Infância	1	2	3	4
2.5.15. Conversam com o filho acerca do que se passa no Jardim-de-Infância	1	2	3	4
2.5.16. São assíduos às actividades para pais que o Jardim-de-Infância organiza (ex: reuniões de pais, dias festivos como o dia do (a) pai/mãe, Natal, festas de final de ano)	1	2	3	4
2.5.17. Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho	1	2	3	4
2.5.18. Têm por hábito procurar no caderno informações que eu possa ter enviado ou que estejam disponíveis na sala do filho	1	2	3	4
2.5.19. Têm por hábito ver os trabalhos do filho afixados na sala	1	2	3	4
2.5.20. Procuram manter-se informados sobre o projecto educativo do Jardim-de-Infância e o projecto pedagógico de sala do filho	1	2	3	4
2.5.21. Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo (ex: hábitos, rotinas, regras)	1	2	3	4
2.5.22. Quando há qualquer problema no Jardim-de-Infância com outros colegas, procuram manter-me informado	1	2	3	4

2.5.23. Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades no Jardim-de-Infância (ex: festas, actividades desportivas, jogos) oferecem ajuda	1	2	3	4
2.5.24. Mantêm-se informados acerca das actividades na sala do filho (ex: vêem os placards da sala, conversam com os adultos da sala)	1	2	3	4
2.5.25. Quando levam o filho ao Jardim-de-Infância, dão informações sobre o seu estado geral caso se justifique (ex: como passou a noite anterior, se teve febre, se tomou o pequeno-almoço)	1	2	3	4
2.5.26. Têm por hábito perguntar aos adultos da sala sobre como correu o dia do filho no Jardim-de-Infância	1	2	3	4
2.5.27. Quando há necessidade do filho faltar, procuram manter-me informado da falta e/ou motivo (antes ou depois da falta da criança)	1	2	3	4
2.5.28. Dão sugestões importantes para que a escola possa melhorar a qualidade do Jardim-de-Infância	1	2	3	4

3. Influência do Envolvimento dos Pais nas crianças

3.1. Na sua opinião como é que o envolvimento dos pais poderá ter influência no sucesso educativo?

3.2. Na sua opinião qual a importância desse envolvimento? Por favor especifique.

Muito obrigado pela sua colaboração!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (1993). *A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas*. Lisboa: Inovação. Vol.6, nº2, 131-155.
- Alberoni, F. (2000). *Valores*. (6ª Edição). Venda Nova: Bertrand Editores.
- Azevedo, M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (6ª edição). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ballenato, G. (2009). *Educar sem gritar* (2ª edição). Lisboa: A esfera dos livros.
- Barreto, António (2002). *Tempo de Incerteza*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bernardes, C. (2004). *A relação escola-família no 1º Ciclo: Do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Lisboa: Universidade Aberta [Tese de Mestrado policopiada].
- Bronefenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canavarro, J., Pereira, A., Canavarro, M., Reis, M., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2002). *Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico: Um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Retirado em 4 de Outubro de 2011 em <http://www.e-se-jdeus.edu.pt/projectoepe/index.html>.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O Discurso Oficial (1834-1990)*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Carapito, E., & Ribeiro, M. T. (2008). Estudo Exploratório da Adaptação do Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância: a Percepção Parental em Contexto Português. In *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2004). *Modos de Educação, Género e Relações Escola-Família*. Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Género – Universidade Federal da Paraíba. Retirado em 4 de Julho de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121/pdf>.
- Carvalho, S. (2008). A participação dos pais no Jardim-de-Infância. Porto: Universidade Portucalense [Tese de Mestrado Policopiada].
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Davies, D. et. al. (1993). *Os Professores e as Famílias*. Lisboa: Horizonte.
- Davies, D. et al, (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família – A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. & Voorhis, F. (2001). More than minutes: teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist* 36 (3), 181-193.
- Ferreira, S. & Triches, M. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ*. Ano 11, nº. 22, 40-55.
- Figueiredo, E. & Machado, J. (2001). *Valores e Gerações: anos 80 e 90*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Formosinho, J. (1994). *A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora .
- Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, J. (1977). *A educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, J. A., (2002). *Pais e professores um desafio à mudança*. Porto: ASA.
- Lima, L. e Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In Joege Ávila de Lima (Org.). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L: (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. (2ª ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Lézine, I. (1985). *A primeira infância*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Klassen, C. A. (1996). Explicit and Implicit Values Education and the Crisis in Postmodern Society. In M.O. Valente; A. Barrios; A. Gaspar; V. D. Teodoro, (Coordenadores), *Teacher Training and Values Education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim-de-Infância / Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* (25ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1990). *Professores, famílias e projecto educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R., (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- McGraw, P. (2004). *A Família em Primeiro Lugar*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e desenvolvimento da Educação Pré – Escolar.
- Ministério da Educação (1997b). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Dos 3 aos 5 – no jardim-de-infância* (3ª edição). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Mendes, M.L.S. et al (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Montandon, C; Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores. Um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta Editores.
- Musgrave, P.W. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbeinkian.
- Oliveira, L. (2001). *Uma relação tão delicada. A participação da família no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental de 1ª e 4ª série e classes de alfabetização*. Belém – Pará, Universidade da Amazônia, Tese de Mestrado. Retirado em 4 de Outubro de 2011 em http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/RELACAO_DELICADA.pdf.
- Oliveira, J., & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da educação escolar*. (vol.II). Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Papalia, D. et al (2001). *O mundo da criança* (8ª edição). Lisboa: McGrawHill.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2ª edição).

- Reimão, C. (1997). A cooperação entre a escola e a família – Uma exigência da modernidade. In P. d'O. Cunha (Ed), *Educação em Debate* (p. 157). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Relvas (1996). *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, M. (2003). *Ser família. Construção, Implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. [Tese de Mestrado policopiada].
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: IEP – UM.
- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais* (8ª Edição). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampieri, R., Collado, C.; Lúcio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3ª edição). São Paulo: Mc Graw Hill.
- Santos, P., Portugal, G. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância – uma abordagem experiencial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38,(1,2 e 3), 127-144.
- Schaffer, H.R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. (2002). *Os Pais e o Jardim-de-infância em Meio Rural. Infância e educação – Investigação e práticas*. Revista GEDEI, nº5, p.89.
- Silva, M. (1991). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In: *Formação de professores por competências*. Projecto Foco: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silva, P., (2003). *Escola - Família uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. & Stoer, S., (2005). *Escola - Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Simões, M. (1996). Educação e Valores. In: *Educação, Família e Valores: Desafios...* Actas das II^{as} Jornadas Pedagógicas. Leiria: Universidade Católica Portuguesa.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stanhope, M. (1999). Teorias e Desenvolvimento familiar. In Stanhope, M; Lancaster, J. *Enfermagem Comunitária: Promoção da Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos* (1^a edição). Lisboa: Lusociência. 492-514.
- Teixeira, Olga & Ludovico, Amaral (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Vasconcelos, T. (2001). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: o educador como gestor do currículo. In APEI. *Pensar o currículo em educação de infância. Actas do VII Encontro Nacional da APEI*, pp.95-105. Lisboa: Associação de Profissionais de Infância.
- Vaz, C. & Relvas, A. (2002). Monoparentalidade: Uma Família à Parte ou Parte de Uma Família? In: A. Relvas; M. Alarcão. (coordenadoras), *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Villas – Boas, M. A. (2002). A Relação Escola – Família – Analisando perspectivas... Desenvolvendo parcerias... in *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, nº1. Lisboa: SPCE.
- Wall, K. (organizadora) (2005). *Famílias em Portugal: Percursos, Interações, Redes Sociais*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

LEGISLAÇÃO

Despacho n.º68/74 de 22 de Novembro

Decreto-Lei n.º769 – A/76 de 23 de Outubro

Decreto-Lei n.º7/77 de 1 de Fevereiro

Despacho Normativo n.º122/79 de 1 de Junho

Decreto-Lei n.º125/82 de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro

Despacho Normativo n.º98-A/92 de 20 de Junho

Despacho Normativo n.º 239/ME/93 de 20 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 3ª de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril